



**Universidad Nacional Mayor de San Marcos**

**Universidad del Perú. Decana de América**

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Administrativas

Unidad de Posgrado

**El clima organizacional y su incidencia en la formación  
profesional del docente en las Instituciones de  
Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí,  
República del Ecuador**

**TESIS**

Para optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias

Administrativas

**AUTOR**

Temístocles Deodato LOOR CHÁVEZ

**ASESOR**

José Adolfo HINOJOSA PÉREZ

Lima, Perú

2018



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

## Referencia bibliográfica

---

Loor, T. (2018). *El clima organizacional y su incidencia en la formación profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Administrativas, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

---



**ACTA DE SUSTENTACIÓN N° 00015-UPG-FCA-2018 PARA  
OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS**



**ADMINISTRATIVAS**

En la Ciudad Universitaria, a los tres días del mes de abril del año dos mil dieciocho, siendo las diez horas, en el aula 307 de la sede de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; ante el Jurado Examinador, **Presidido** por el **DR. LEONI VICENTE SILVA ROJAS**, e integrado por los miembros: **DR. JOSÉ ADOLFO HINOJOSA PÉREZ (Asesor)**, **DR. PEDRO GUSTAVO FLORES PEÑA (Miembro)**, **DR. IVAN DAZIR BERLEINE VIVANCO AQUINO (Miembro)** y **PH.D. PIERO FRANCESCO MOROSINI WONG (Miembro)**; el postulante al Grado Académico de Doctor en Ciencias Administrativas, don **TEMISTOCLES DEODATO LOOR CHÁVEZ**, procedió a hacer la exposición y defensa pública de su Tesis titulada: **"EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) DE LA PROVINCIA DE MANABÍ, REPÚBLICA DEL ECUADOR"**, con el propósito de optar el Grado Académico de Doctor en Ciencias Administrativas.

Concluida la exposición y absueltas las preguntas, de acuerdo con lo establecido en el **Artículo 61°** del Reglamento para el Otorgamiento del Grado de Doctor en Ciencias Administrativas, los miembros del Jurado Examinador, procedieron a asignar la calificación siguiente:

BUENO (75)

Acto seguido, el Presidente del Jurado recomienda a la Facultad de Ciencias Administrativas Otorgar el Grado Académico de Doctor en Ciencias Administrativas, a don **TEMISTOCLES DEODATO LOOR CHÁVEZ**. Se extiende la presente Acta en cinco originales y siendo las 11:32 horas se da por concluido el Acto Académico de sustentación, firmando sus miembros en señal de conformidad.

  
**DR. LEONI VICENTE SILVA ROJAS**  
**PRESIDENTE**

  
**DR. JOSÉ ADOLFO HINOJOSA PÉREZ**  
**ASESOR**

  
**DR. PEDRO GUSTAVO FLORES PEÑA**  
**MIEMBRO**

  
**DR. IVAN DAZIR BERLEINE VIVANCO AQUINO**  
**MIEMBRO**

  
**PH.D. PIERO FRANCESCO MOROSINI WONG**  
**MIEMBRO**

**DEDICATORIA:**

*A la memoria de mis padres:*

***Guillermo José y María Indaura***

*A mi esposa **Enma***

*A mis hijos: **Gema Patricia, Silvia Patricia y Patricio Andree***

*A mis nietos: **Santiago Andree, Samantha Stephanía, Samuel Abrahán y  
Jareth Alejandro***

*A mi familia*

*Con todo mi Amor...**Deodato.***

## AGRADECIMIENTO

*Mi agradecimiento especial al Doctor José Adolfo Hinojosa Pérez, Tutor y Director de Tesis, quien con su conocimiento y experiencia hizo posible que el presente trabajo sea realidad.*

*Agradezco de manera general a todas las personas que de una u otra forma colaboraron para la culminación de esta Tesis, en especial a los señores profesores, quienes, durante el proceso del Doctorado Internacional en Ciencias Administrativas, transmitieron sus conocimientos, ideas y criterios para mi formación profesional.*

*A mi esposa Enma y a mis hijos: Gema Patricia; Silvia Patricia y Patricio Andree, por su comprensión a las continuas separaciones familiares para poder cumplir con este propósito.*

*A mí amigo y compañero docente universitario, Ing. Cristian Amén Chinga, por su muestra de solidaridad y amistad, y a mis queridos alumnos, en especial a Xiomara Madelaine Palma Pérez; William Alejandro Párraga Pinargote; Viviana Lizeth Majojo Villamar y Junior Javier Zambrano Macías, por su ayuda invalorable para la culminación de este trabajo de investigación.*

---

**TEMÍSTOCLES DEODATO LOOR CHÁVEZ**

## ÍNDICE

LISTA DE TABLAS .....	III
LISTA DE GRÁFICOS .....	VI
RESUMEN .....	IX
SUMMARY .....	XI
<b>CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1. Situación Problemática.....	5
1.2. Formulación del Problema .....	28
1.2.1. Formulación de los Problemas de Investigación.....	28
1.2.1.1. Problema General .....	28
1.2.1.2. Problemas Específicos.....	29
1.3. Justificación Teórica .....	30
1.4. Justificación Práctica .....	31
1.5. Objetivos .....	31
1.5.1. Objetivo General.....	31
1.5.2. Objetivos Específicos.....	32
1.6. Hipótesis.....	32
1.6.1. Hipótesis General .....	32
1.6.2. Hipótesis Específicas .....	32
<b>CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>34</b>
2.1. Marco Filosófico o Epistemológico de la Investigación.....	34
2.1.1. La Filosofía de la Educación Universitaria .....	34
2.2. Antecedentes de la Investigación.....	44
2.2.1. Tesis .....	44
2.2.2. Artículos .....	64
2.3. Bases Teóricas .....	81
2.3.1. Clima Organizacional.....	81
2.3.2. Formación Profesional Del Docente .....	96
2.4. Glosario de Términos .....	163
<b>CAPITULO 3: METODOLOGÍA.....</b>	<b>165</b>
3.1. Tipo y Diseño de la Investigación .....	165
3.1.1. Unidad de Análisis.....	166
3.2. Población de Estudio .....	166
3.2.1. Población: .....	167
3.3. Tamaño de la Muestra .....	167
3.3.1. Población de la muestra cuantitativa.....	167
3.3.2. Selección de la Muestra .....	168

3.4. Técnicas de Recolección de Datos .....	169
3.4.1. Procesamiento de Datos .....	169
3.4.2. Análisis Spss Alfa de Cronbach de las Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Manabí, República del Ecuador .....	171
3.4.3. Análisis Spearman (Spss) del Instrumento Aplicado en las cinco IES en la Provincia de Manabí, República del Ecuador .....	177
CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....	181
4.1. Análisis e Interpretación de la Información .....	181
4.1.1. Resultados descriptivos: Encuestados en las IES de la Provincia de Manabí .....	181
4.2. Prueba de Hipótesis .....	221
4.2.1. Hipótesis General .....	221
4.2.2. Hipótesis específica 1 .....	223
4.2.3. Hipótesis específica 2 .....	225
4.2.4. Hipótesis específica 3 .....	226
4.2.5. Hipótesis específica (X1, Y1) .....	228
4.2.6. Hipótesis específica (X1, Y2) .....	229
4.2.7. Hipótesis específica (X2, Y1) .....	231
4.2.8. Hipótesis específica (X2, Y2) .....	232
4.2.9. Hipótesis específica (X3, Y1) .....	234
4.2.10. Hipótesis específica (X3, Y2) .....	235
4.3. Discusión .....	237
CAPITULO 5: IMPACTOS .....	240
5.1. Propuesta para la solución del problema .....	240
5.1.1. Introducción .....	240
5.1.2. Objetivo General del Plan .....	241
5.1.3. Desarrollo de Estrategias .....	241
5.1.3.1. Fases del Plan .....	241
5.1.3.1.1 Acciones Administrativas .....	241
5.1.3.1.2 Programa de Capacitación .....	244
5.2. Costo de implementación de la propuesta .....	247
5.3. Beneficios de la Propuesta .....	248
CONCLUSIONES .....	250
RECOMENDACIONES .....	252
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	254
ANEXOS .....	262



## Lista de tablas

Tabla 1: Docentes de acuerdo a su preparación profesional - ies de la provincia de Manabí .....	14
Tabla 2: Docentes varones ULEAM por tiempo de dedicación .....	16
Tabla 3: Docentes mujeres ULEAM por tiempo de dedicación .....	16
Tabla 4: Total docentes ULEAM por tiempo de dedicación .....	17
Tabla 5: Docentes varones UTM por tiempo de dedicación.....	18
Tabla 6: Docentes mujeres UTM por tiempo de dedicación.....	18
Tabla 7: Total docentes UTM por tiempo de dedicación.....	19
Tabla 8: Docentes varones UNESUM por tiempo de dedicación.....	20
Tabla 9: Docentes mujeres UNESUM por tiempo de dedicación.....	20
Tabla 10: Total docentes UNESUM por tiempo de dedicación.....	21
Tabla 11: Docentes varones ESPAM por tiempo de dedicación .....	22
Tabla 12: Docentes mujeres ESPAM por tiempo de dedicación .....	22
Tabla 13: Total docentes ESPAM por tiempo de dedicación .....	23
Tabla 14: Docentes varones USGP por tiempo de dedicación.....	24
Tabla 15: Docentes mujeres USGP por tiempo de dedicación.....	24
Tabla 16: Total docentes usgp por tiempo de dedicación .....	25
Tabla 17: Docentes con nombramiento ies manabitas .....	167
Tabla 18: Número de muestra de las IES de Manabí.....	168
Tabla 19: Operacionalización de las variables.....	171
Tabla 20: Datos estadísticos descriptivos .....	176
Tabla 21: Estadística de procesamiento de datos .....	177
Tabla 22: Estadística de fiabilidad .....	177
Tabla 23: Correlación (X-Y).....	178
Tabla 24: Correlación (X1-Y).....	178
Tabla 25: Correlación (X2-Y).....	179
Tabla 26: Correlación (X3-Y).....	180
Tabla 27: Resultados pregunta 1 .....	181
Tabla 28: Resultados pregunta 2 .....	182
Tabla 29: Resultados pregunta 4.....	183

Tabla 30: Resultados pregunta 7 .....	184
Tabla 31: Resultados pregunta 11 .....	185
Tabla 32: Resultados pregunta 18 .....	186
Tabla 33: Resultados pregunta 25 .....	187
Tabla 34: Resultados pregunta 26 .....	188
Tabla 35: Resultados pregunta 28 .....	189
Tabla 36: Resultados pregunta 30 .....	190
Tabla 37: Resultados pregunta 31 .....	191
Tabla 38: Resultados pregunta 40 .....	192
Tabla 39: Resultados pregunta 6 .....	193
Tabla 40: Resultados pregunta 15 .....	194
Tabla 41: Resultados pregunta 21 .....	195
Tabla 42: Resultados pregunta 21 .....	195
Tabla 43: Resultados pregunta 23 .....	196
Tabla 44: Resultados pregunta 27 .....	198
Tabla 45: Resultados pregunta 8 .....	199
Tabla 46: Resultados pregunta 9 .....	200
Tabla 47: Resultados pregunta 9 .....	200
Tabla 48: Resultados pregunta 13 .....	201
Tabla 49: Resultados pregunta 14 .....	202
Tabla 50: Resultados pregunta 16 .....	203
Tabla 51: Resultados pregunta 19 .....	204
Tabla 52: Resultados pregunta 22 .....	205
Tabla 53: Resultados pregunta 29 .....	206
Tabla 54: Resultados pregunta 10 .....	207
Tabla 55: Resultados pregunta 12 .....	208
Tabla 56: Resultados pregunta 17 .....	209
Tabla 57: Resultados pregunta 20 .....	210
Tabla 58: Resultados pregunta 33 .....	211
Tabla 59: Resultados pregunta 36 .....	212
Tabla 60: Resultados pregunta 38 .....	213

Tabla 61: Resultado pregunta 39.....	214
Tabla 62: Resultado pregunta 3.....	215
Tabla 63: Resultado pregunta 5.....	216
Tabla 64: Resultado pregunta 32.....	217
Tabla 65: Resultado pregunta 34.....	218
Tabla 66: Resultado pregunta 35.....	219
Tabla 67: Resultado pregunta 37.....	220
Tabla 68: Valoración de los rangos correlacional TAU-KENDALL .....	221
Tabla 69: Correlaciones .....	222
Tabla 70: Correlación Hipótesis Específica 1 .....	224
Tabla 71: Correlación Hipótesis Específica 2 .....	226
Tabla 72: Correlación Hipótesis Específica 3 .....	227
Tabla 73: Correlación (X1 - Y1).....	229
Tabla 74: Correlación (X1 - Y2).....	230
Tabla 75: Correlación (X2 - Y1).....	232
Tabla 76: Correlación (X2 - Y2).....	233
Tabla 77: Correlación (X3 - Y1).....	235
Tabla 78: Correlación (X3 - Y2).....	236
Tabla 79: Cases y períodos de la propuesta .....	241
Tabla 80: Desarrollo fase acciones administrativas/logro .....	242
Tabla 81: Desarrollo fase acciones administrativas/comunicación .....	243
Tabla 82: Desarrollo fase capacitación/gestión.....	245
Tabla 83: Desarrollo fase capacitación/relaciones humanas.....	246
Tabla 84: Costo de implementación.....	247

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de Docentes por Preparación Profesional - IES de la Provincia de Manabí.....	14
Gráfico 2: Docentes Varones ULEAM por Tiempo de Dedicación .....	16
Gráfico 3: Docentes Mujeres ULEAM por Tiempo de Dedicación .....	<b>¡ERROR!</b>
<b>MARCADOR NO DEFINIDO.</b>	
Gráfico 4: Total Docentes ULEAM por Tiempo de Dedicación .....	<b>¡ERROR!</b>
<b>MARCADOR NO DEFINIDO.</b>	
Gráfico 5: Docentes Varones UTM por Tiempo de Dedicación.....	18
Gráfico 6: Docentes Mujeres UTM por Tiempo de Dedicación.....	<b>¡ERROR! MARCADOR</b>
<b>NO DEFINIDO.</b>	
Gráfico 7: Total Docentes UTM por Tiempo de Dedicación.....	<b>¡ERROR! MARCADOR</b>
<b>NO DEFINIDO.</b>	
Gráfico 8: Docentes Varones UNESUM por Tiempo de Dedicación.....	20
Gráfico 9: Docentes Mujeres UNESUM por Tiempo de Dedicación.....	21
Gráfico 10: Total Docentes UNESUM por Tiempo de Dedicación .....	21
Gráfico 11: Docentes Varones ESPAM por Tiempo de Dedicación .....	<b>¡ERROR!</b>
<b>MARCADOR NO DEFINIDO.</b>	
Gráfico 12: Docentes Mujeres ESPAM por Tiempo de Dedicación .....	23
Gráfico 13: Total Docentes ESPAM por Tiempo de Dedicación .....	23
Gráfico 14: Docentes Varones USGP por Tiempo de Dedicación .....	24
Gráfico 15: Docentes Mujeres USGP por Tiempo de Dedicación .....	25
Gráfico 16: Total Docentes USGP por Tiempo de Dedicación .....	25
Gráfico 17: Los Retos de la Universidad en el Siglo Xxi .....	103
Gráfico 18: Teoría y Realidad de la Formación del Profesorado.....	106
Gráfico 19: Paradigmas y Modelos de Formación.....	112
Gráfico 20: Modelo de Desarrollo Profesional Centrado en la Institución Universitaria .....	122
Gráfico 21: Modelos de Desarrollo Personal y Profesional.....	125
Gráfico 22: Desarrollo de la Profesión y de la Institución.....	126
Gráfico 23: Indicadores de la Calidad Docente .....	127

Gráfico 24: Enfoques Evaluativos .....	130
Gráfico 25: Formación del Profesorado e Innovación .....	134
Gráfico 26: Experiencias de Formación del Profesorado Universitario .....	135
Gráfico 27: Nueva Era Humana y Social.....	138
Gráfico 28: Resultados Pregunta 1.....	181
Gráfico 29: Resultados Pregunta 2.....	182
Gráfico 30: Resultados Pregunta 4.....	183
Gráfico 31: Resultados Pregunta 4.....	184
Gráfico 32: Resultados Pregunta 11.....	185
Gráfico 33: Resultados Pregunta 18.....	186
Gráfico 34: Resultados Pregunta 25.....	187
Gráfico 35: Resultados Pregunta 26.....	188
Gráfico 36: Resultados Pregunta 28.....	189
Gráfico 37: Resultado Pregunta 30 .....	190
Gráfico 38: Resultado Pregunta 31 .....	191
Gráfico 39: Resultado Pregunta 40 .....	192
Gráfico 40: Resultado Pregunta 6 .....	193
Gráfico 41: Resultado Pregunta 15 .....	194
Gráfico 42: Resultado Pregunta 23 .....	196
Gráfico 43: Resultado Pregunta 24 .....	197
Gráfico 44: Resultado Pregunta 24 .....	197
Gráfico 45: Resultado Pregunta 27 .....	198
Gráfico 46: Resultado Pregunta 8 .....	199
Gráfico 47: Resultado Pregunta 13 .....	201
Gráfico 48: Resultado Pregunta 14 .....	202
Gráfico 49: Resultado Pregunta 16 .....	203
Gráfico 50: Resultado Pregunta 19 .....	204
Gráfico 51: Resultado Pregunta 22 .....	205
Gráfico 52: Resultado Pregunta 29 .....	206
Gráfico 53: Resultado Pregunta 10 .....	207
Gráfico 54: Resultado Pregunta 12 .....	208

Gráfico 55: Resultado Pregunta 17 .....	209
Gráfico 56: Resultado Pregunta 20 .....	210
Gráfico 57: Resultado Pregunta 33 .....	211
Gráfico 58: Resultado Pregunta 36 .....	212
Gráfico 59: Resultado Pregunta 38 .....	213
Gráfico 60: Resultado Pregunta 39 .....	214
Gráfico 61: Resultado Pregunta 3 .....	215
Gráfico 62: Resultado Pregunta 5 .....	216
Gráfico 63: Resultado Pregunta 32 .....	217
Gráfico 64: Resultado Pregunta 34 .....	218
Gráfico 65: Resultado Pregunta 35 .....	219
Gráfico 66: Resultado Pregunta 37 .....	220

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como finalidad, demostrar el proceso que se ha aplicado en las Instituciones de Educación Superior de la Provincia de Manabí, en lo que se refiere, a una adecuada selección de los docentes, para que asistan a seminarios, charlas, conferencias, especialidades, maestrías o doctorados, dentro y fuera del país y por ende mejorar su formación profesional, siendo éste uno de los recursos intelectuales más importantes para el desarrollo y función de la colectividad manabita y ecuatoriana en general.

Estos aspectos tienen como base primordial, el clima en el cual han venido laborando los docentes, puesto que no ha sido el más propicio para ello, incidiendo de manera negativa muchas veces en el accionar universitario, razón por la cual el Ex Presidente Constitucional de la República del Ecuador, el Eco. Rafael Correa Delgado, consideró un compromiso de gobierno, el revisar, evaluar y calificar a todas las instituciones de educación superior en el país, para proceder a seleccionar las mejores y que a partir de entonces, estas cumplan con ciertos parámetros establecidos para que puedan continuar en funcionamiento.

Para el efecto, se consideran varias referencias bibliográficas que describen a la organización en su conjunto, los principios administrativos, la administración del talento humano en las empresas modernas, la universidad con proyección futura y como parte fundamental en el desarrollo de los pueblos, la gestión administrativa con la finalidad de alcanzar la eficiencia y la eficacia, en fin, todos los elementos teóricos necesarios que junto al trabajo in situ, permitirán lograr verificar y comprobar la hipótesis planteada.

**PALABRAS CLAVES:** CLIMA ORGANIZACIONAL, FORMACIÓN PROFESIONAL, TALENTO HUMANO, GESTIÓN INSTITUCIONAL, RETOS INDIVIDUALES, INTERACCIÓN, EFICIENCIA, EFICACIA, COMPETENCIA PROFESIONAL, EVALUACIÓN, PROMOCIÓN.



## SUMMARY

This paper aims to demonstrate the process that has been applied in the Institutions of Higher Education of the Province of Manabí, in terms, adequate selection of teachers to attend seminars, lectures, conferences, specialties, masters or doctorates, inside and outside the country and therefore improve their professional training, being one of the most important for its development and role in Ecuador's Manabí and community in general intellectual resources.

These aspects are primarily based, the climate in which they have been toiling teachers, since it has not been the most favorable for it, influencing negatively many times in the university actions, why the Constitutional President of the Republic of Ecuador, the Eco. Rafael Correa Delgado, he considered a commitment of government, review, evaluate and qualify all higher education institutions in the country, to proceed to select the best and thereafter, these meet certain parameters set so they can continue operating.

For this purpose, considered several references describing the organization as a whole, administrative principles, management of human talent in modern enterprises, the university with future projection and as a fundamental part in the development of peoples, management administrative order to achieve efficiency and effectiveness, in short, all the necessary theoretical elements that work together in situ, allow achieving verify and test the hypothesis.

**KEYWORDS:** organizational climate, human talent, University, administrative management, efficiency, effectiveness, Planning, organization, management, control.

## **CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN**

El clima organizacional es un tópico que se plantea desde la década de los sesenta, junto con el surgimiento del comportamiento organizacional, el desarrollo organizacional y la teoría de sistemas aplicada al estudio de las organizaciones. Su análisis está integrado por un conjunto de factores expresados en términos de componentes, dimensiones, categorías y variables, que permiten su estudio según los propósitos planteados en la investigación.

Brunet (1992), cita a Gellerman, quien define por primera vez el concepto de clima organizacional, en su tratado psicología. No obstante, sus orígenes teóricos no están tan claros en las investigaciones y frecuentemente se le confunde con otros conceptos como cultura, satisfacción laboral y calidad de vida. Parece que este concepto está constituido por una fusión de dos grandes escuelas de pensamiento, por una parte, la escuela de la Gestalt y por otra, la escuela Funcionalista.

Estas dos escuelas concuerdan al enfatizar que los individuos establecen intercambios con su medio ambiente y mantienen un equilibrio dinámico con éste. Los individuos tienen necesidad de información proveniente de su medio de trabajo, a fin de conocer los comportamientos que requiere la organización y alcanzar así un nivel de equilibrio aceptable con el mundo que los rodea (Brunet, 1992).

El clima o ambiente de trabajo constituye uno de los factores determinantes, no sólo de los procesos organizativos y de gestión, sino también de transformación. La palabra clima en el ámbito de la educación superior ha tenido varias acepciones en su definición y denominación de la variable, por cuanto ha sido utilizada por diversos

investigadores (Zancudo 1992; Álvarez 1992; Pérez de Maldonado 1997; Toro 1998; Martín Bris 2000; González 2000; Fernández 2004 y Téllez 2005) como “clima institucional,” “clima universitario,” “clima educativo” “clima laboral,” y “clima organizacional”, su significado, análisis e interpretación estará determinado, además de los objetivos del estudio por las orientaciones que den los investigadores.

Las primeras alusiones al término de clima organizacional se encuentran en los trabajos de Lewin, Lippitt y White (1939), Fleishman, (1953) y Argyris (1958), citados por Toro (2001) y desde entonces se han venido proponiendo definiciones, realizando estudios empíricos y sosteniendo discusiones académicas con relación a este tópico.

Con el objeto de señalar los diversos aportes que diferentes autores han hecho al concepto, Álvarez (1992), realizó un análisis cronológico y entre los autores revisados se encuentran:

Francis Cornell (1955), quien define el clima organizacional como una mezcla delicada de interpretaciones o percepciones, que en una organización hacen las personas de sus trabajos o roles. Según este autor, son las percepciones de los miembros del grupo las que definen el clima, y solo a partir de esas percepciones se podrá conocer y determinar las características de ese clima organizacional.

Argyris (1957), hace énfasis en el desarrollo de una atmósfera interpersonal de confianza, franqueza y tranquilidad en la organización para que se pueda aceptar la existencia de un conflicto cuando este se presenta, identificarlo y emplear los recursos necesarios para resolverlo.

Sells (1960), afirma que el ambiente interno influye en el comportamiento de los individuos y que estas influencias dependen de la percepción del individuo y de su aceptación de las restricciones sociales y culturales.

Atkinson (1964), creó un modelo con el cual explicaba la “motivación promovida”, un efecto de los motivos íntimos del individuo, de los incentivos que la organización le provee y de las experiencias despertadas en la relación, como un elemento moldeador del clima organizacional.

Pace (1968), entiende el clima organizacional como un patrón de características organizativas con relación a la calidad del ambiente interno de la institución, el cual es percibido por sus miembros e influye directamente en sus actitudes.

Por su parte Campbell, Dunnette, Lawler y Weichk (1971) consideran que el conjunto de atributos de igual especificidad en una organización particular conforma el clima organizacional; y además, concluyen que en la organización debe existir la interacción entre sus miembros y el medio ambiente. Según estos autores, en la organización, el miembro individual es quien forma el clima organizacional, el cual se define como el conjunto de expectativas y actividades que se desarrollan en la organización. Consideran igualmente, a las percepciones individuales como elementos críticos del clima. El clima como tal, es considerado una variable situacional o un efecto principal.

Dubrán (1974), citado por Álvarez (1992), postula que cada organización tiene propiedades o características que poseen muchas organizaciones; pero cada organización tiene su constelación exclusiva de características o propiedades. Estas son percibidas por

sus miembros y crean una estructura psicológica que influye en el comportamiento de los participantes. Clima organizacional es el término utilizado para describir esta estructura psicológica de las organizaciones. Para este autor el clima es la “sensación”, la “personalidad” y “el carácter”, del ambiente interno de la organización.

Gibson y colaboradores (1984), citados por Álvarez, (1992), realizan un esfuerzo por tratar de sintetizar el concepto de clima organizacional. Lo refieren a las propiedades que perciben los participantes como características del ambiente de trabajo. Según estos autores, el clima es un concepto compendiado por el hecho de que está formado por percepciones combinadas de las variables conductuales, estructurales y de procesos, que se dan en una organización.

De igual manera Hodgeths y Altman (1987) plantearon que el clima está referido a las percepciones del personal, con respecto al ambiente interno global de la organización donde se desempeñan las funciones que sirven de fuerza fundamental para influir en la conducta del hombre. Significa entonces, que todo gerente debe tener presente la influencia que ejerce el clima sobre el desempeño organizacional.

Lo antes mencionado es confirmado por Goncalves (2000) quien señala que la percepción del trabajador involucra la estructura y procesos que ocurren en un medio laboral; para comprender el concepto de clima organizacional el autor destaca los siguientes elementos: el clima se refiere a las características del medio ambiente de trabajo; estas características son percibidas directa o indirectamente por los trabajadores que se desempeñan en ese medio ambiente. Además, tiene repercusiones en el comportamiento laboral.

Todo esto, conduce a entender el clima organizacional como el conjunto de percepciones compartidas que las personas se forman acerca de la realidad del trabajo en la organización, donde concurren los componentes sociales (políticas, normas, reglamentos, desempeño de roles, funcionamiento de grupos) y estructurales de la institución universitaria.

En síntesis, se destaca que actualmente el tema del clima es de gran importancia para casi todas las organizaciones que buscan un continuo mejoramiento del ambiente de trabajo, para así alcanzar un aumento de la productividad sin perder de vista el recurso humano. Su conocimiento se encuentra orientado a los métodos utilizados para establecer las diferentes conductas organizacionales, ante lo cual se podrán asumir estrategias direccionadas a lograr cambios en el comportamiento de los miembros, los cuales se verán reflejados también en la estructura organizacional.

### **1.1. Situación Problemática**

En 1824 fue creada Manabí como provincia; así mismo, nacieron políticamente Portoviejo, Montecristi y Jipijapa. La Universidad Técnica de Manabí, como primer centro de educación superior de la provincia fue fundada el 29 de octubre de 1952, siendo presidente de la República del Ecuador, el señor Dr. José María Velasco Ibarra. Sus tres funciones sustantivas son: La Investigación, la Academia y la Vinculación con la sociedad. Su esquema administrativo está enmarcado tal como lo señala la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), y a los Reglamentos expedidos por el Consejo de Educación Superior (CES); y que, por lo tanto, corresponde a todas las IES ecuatorianas.

Cuenta con Extensiones en los cantones de: Santa Ana, Jipijapa, Chone y el Carmen, exclusivamente en las carreras de Agrícola, Veterinaria y Zootecnia. Esta Universidad en sus primeros años de creación, llegó a tener su máximo apogeo bajo la administración del Ing. Paulo Emilio Macías Sabando; y, como Vicerrector el Dr. Gabriel Manzo Quiñonez, época en que sus profesionales, egresados en las carreras de Agrícola, Pecuaria, Veterinaria y Zootecnia, eran solicitados a través de la prensa en los llamados concursos de méritos a nivel nacional e internacional (Chile y Colombia), como de preferencia.

Luego de que la política estudiantil lograra tener su espacio y “poder”, sumando a esto las ambiciones de muchos por captar el rectorado, dio como resultado nefasto, la contratación de gente de mala reputación para las llamadas fuerzas de choque o “guardaespaldas”, las cuales estaban conformadas por conocidos personajes del crimen organizado en la provincia.

Este capítulo nos hace recordar de manera casi obligada, la vida oscura de la UTM, la cual se inicia por los años 1965, en donde los docentes, empleados y estudiantes eran vejados y obligados a cumplir las órdenes de los dirigentes estudiantiles, del rector de turno o de los jefes o criminales contratados por la máxima autoridad.

El clima organizacional desde ese entonces en la UTM, ha estado cargado de situaciones especiales llegando a ser utilizada hasta estos últimos años, por la política gubernamental, lo que ha incidido en la función sustantiva de la academia y en la autoestima e imagen de los profesores que en esta IES laboran.

La ciudad de Portoviejo, que es la capital de la provincia de Manabí y llamada la ciudad universitaria, tuvo una Extensión de la Universidad Laica “Vicente Rocafuerte” de Guayaquil, la misma que inicia sus actividades académicas, con las carreras de: Administración, Economía, Derecho y Ciencias de la Educación, ya que la UTM solo albergaba estudiantes para las carreras de: Agropecuaria, Veterinaria, Mecánica e Ingeniería Civil. La “Laica” era una Universidad privada con fines de lucro, cuyo gestor y primer rector fue el Dr. Rubén Darío Morales Mendoza, quien a través de la fundación Manabí, logra que en la administración rectoral de la matriz en Guayaquil dirigida en ese entonces por el Dr. Alejandro Aguilar Ruilova, se abra una extensión para la capital manabita ante la necesidad de carreras que como las antes mencionadas, eran requeridas y solicitadas por los jóvenes bachilleres portovejenses y manabitas, y poder así cubrir de esta manera la demanda de carreras en las áreas sociales y de profesionales para las empresas locales y nacionales.

Para ese entonces; y ante la urgente necesidad, se contrataron profesionales para que cumplan las funciones de docentes en las materias que señalaban los pensum de estudios, sin importar su experiencia y conocimientos en el área académica (por lo que se le llegó a llamar la “cartonera”), pues no existía la oportunidad de escoger profesores de alta calidad, ya que la restricción económica implementada por su dueño, así lo determinaba.

Un grupo de docentes, cansados de seguir laborando en áreas inadecuadas (escuelas primarias de la ciudad), sin equipos tecnológicos para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje, con sueldos no alcanzaban para satisfacer las mínimas necesidades, con aulas en los garajes de las casas de su dueño, sin tener la oportunidad de



reunirse por temor a ser cesados en su trabajo, decidió el 26 de junio del 2000 tomarse por la fuerza, la Dirección de la Extensión; y, cesar al Ing. Ramón Beltrón López de sus funciones; declarando al Eco. Ricardo Alarcón Cobeña, como Decano-Director encargado.

Luego como una estrategia política, se nombra al Ab. Marcel Farfán Intriago, en ese entonces Congresista de la República por la provincia de Manabí, como Rector, logrando el 14 de diciembre de ese año, la creación de la Universidad San Gregorio de Portoviejo, sobre la estructura de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil Extensión en Portoviejo, como una universidad particular, pero sin fines de lucro.

A partir de entonces la USGP, inicia sus actividades y logra un acuerdo con el IESS, para que se le entregue un terreno de 10 Has en comodato, el mismo que está ubicado en la vía Portoviejo-Manta, en el que se construyen los edificios administrativos y académicos, y donde se labora actualmente.

Se abre un paralelo en la ciudad de Chone, con las carreras de Derecho, Administración de Empresas y Marketing, los mismos que fueron cerrados una vez culminado el programa y sus docentes regresan a la matriz, donde muy pocos continúan laborando.

Su mayor problema es el económico, ya que la colegiatura que se cobra, está determinada de acuerdo al nivel de vida y a los ingresos per-cápita del habitante manabita y al número de estudiantes que se matriculan en cada periodo académico.

Ya en Manta, para 1983, un grupo de jóvenes estudiantes de la Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil Extensión Manta junto a sus docentes liderados por el Rector el Dr. Medardo Mora Solórzano; quien era para entonces Diputado de la República por la provincia de Manabí, presenta el 11 de agosto de ese año, el proyecto de Ley para la creación de la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, logrando su aprobación, la misma que es publicada en el Registro Oficial el 13 de noviembre 1985.

La Universidad Eloy Alfaro, hasta el 2015 pudo ayudar a sus docentes en todo lo referente a su formación profesional, sin embargo, a partir de entonces el gobierno nacional liderado por el Eco. Rafael Correa Delgado, fustiga el llamado caudillismo de Medardo Mora; y a través de la SENESCYT y el CES señalan que era imperante para la universidad, que él se jubile, ya que, al haber cumplido los 70 años de edad, y de acuerdo a los reglamentos de la ULEAM, debía cesar sus funciones de manera inmediata.

Esto creó un ambiente de trabajo hostil, pues empezaron entonces las ambiciones de llegar al poder y por varias ocasiones debieron ser suspendidas las elecciones. Ya que los candidatos “no cumplían” con los requisitos que la Ley señala para el efecto. Luego se impuso que era importante ser candidato gobiernista, es decir, afiliado a la 35 AP, partido del gobierno y el cuál a través de los llamados gurús de la educación superior, en elecciones no muy convincentes, se ubicaron nuevas autoridades que contaban con el agrado de Alianza País.

A partir de entonces, la ayuda económica para la formación y preparación de los docentes ha sido totalmente disminuida, a tal extremo, que actualmente por haberlo aprobado el Órgano Colegiado Superior (OCAS), antes Consejo Universitario, solo existe

apoyo para dos ocasiones en el año, consistente en la compra de pasajes y 240 dólares para estadía, alimentación y transporte, ayuda destinada a aquellos docentes que cursan doctorados en cualquier país de Suramérica; y, la colegiatura, debe ser financiada por el interesado que desea estudiar.

Esto ha dado como resultado, que los docentes consideren que sus derechos han sido conculcados, la autonomía universitaria pisoteada, en donde los estudiantes han tomado demasiada ventaja sobre el profesor al tener que evaluarlos; y que, al obtener un puntaje por debajo de 70 puntos por tres ocasiones consecutivas, significa perder su fuente de ingresos o trabajo.

Actualmente cuenta con tres extensiones, que son: Chone, El Carmen y Bahía de Caráquez, y un paralelo en el Cantón Pedernales, la cual ha sido considerada por las actuales autoridades del CES (12-11-2017), elevarla a extensión, con la finalidad de darle impulso al desarrollo de este cantón, luego de sufrir su total destrucción por el terremoto ocurrido el 16 de abril de 2016.

En el año 1995, se crea mediante un proyecto presentado y defendido por el congresista manabita e hijo del cantón Bolívar, don Manuel Félix López, el Instituto Tecnológico Superior Agropecuario de Manabí (ITSAM), publicado en el R.O el 29 de abril de 1996. Tres años después, el Congreso Nacional expidió una Ley Reformatoria que transforma al Instituto en Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí (ESPAM) y publicado en el Registro Oficial, el 30 de abril de 1999.

Esta creación, cumplía el sueño de la población calcetense, la que inicia sus actividades con las carreras de Agroindustria, Medio Ambiente y Agrícola Pecuaria, y

después realizados, se abre la carrera de Informática. A partir del 2003, funcionan los programas de Administración Pública y Administración de Empresas, que junto a Informática funcionan en horario nocturno. Desde el 2007, se incorpora la carrera de Turismo. La mayoría de los Docentes, pertenecen a otros cantones de Manabí, aportando con su experiencia y conocimientos, al desarrollo de esta IES provincial.

La problemática de esta institución está centrada en el manejo administrativo de la misma, la cual ha venido dándose por sucesión de miembros de una misma familia, lo cual en su momento deberá ser revisado por las autoridades, debido a que el ambiente que se vive en la institución incide en el adecuado desarrollo de la ESPAM.

Finalmente, la Universidad Estatal del Sur de Manabí (UNESUM), fue creada mediante la Ley N° 78 y publicado en el R.O el 7 de febrero de 2001, de acuerdo al proyecto presentado por el diputado nacional Ing. Clemente Vásquez Gonzáles, oriundo del cantón Jipijapa. Esta joven Institución de Educación Superior, se vio envuelta en graves problemas tras el asesinato de uno de sus Docentes, el profesor Jorge Luis Velásquez Campusano (Diario La República, 2017), siendo acusado como autor intelectual del mismo, el señor Rector Ing. Clímaco Cañarte Murillo y otros, además por el asesinato del Fiscal del cantón Jipijapa Ab. Ramón Loor Pincay, siendo sentenciado por estos crímenes a 25 años de reclusión mayor.

Esto permite determinar, que el clima laboral no ha sido de lo más beneficioso para la formación de los docentes de las IES manabitas, lo que incide muy seriamente en el desarrollo de sus actividades en beneficio de la sociedad manabita y ecuatoriana en general, dejando en claro, que la mayoría de universidades del país, se han visto envueltas

en graves problemas internos; pues, la política y la corrupción, han sido los elementos más comunes, por lo que, muchos docentes han sido golpeados y cesados de sus funciones si no forman filas, de las autoridades de turno.

La Constitución de la República del Ecuador (2008), en su Disposición Transitoria Vigésima, hace referencia a la evaluación y acreditación de las IES, normando lo siguiente:

En el lapso de cinco años a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución, todas las instituciones de educación superior, así como sus carreras, programas y postgrados deberán ser evaluados conforme a la ley. En caso de no superar la evaluación y acreditación quedarán fuera del sistema de educación superior. (pág. 202).

Este proceso de evaluación externa se inició con la construcción del modelo que en un primer momento la SENECYT construyó en abril de 2012 con la finalidad de realizar un pilotaje, que posteriormente fue modificado recogiendo las observaciones y recomendaciones hechas por las universidades y escuelas politécnicas a través de los procesos de socialización llevados a cabo en las ciudades de Quito, Guayaquil, Cuenca, Manta y Ambato entre el 22 de octubre y el 5 de noviembre de 2012. El proceso finalizó en noviembre del 2013 con todas sus etapas, a saber: evaluación documental, visitas in situ, informe preliminar, fase de rectificaciones, fase de apelaciones y audiencias públicas. Como consecuencia de este proceso de evaluación y conforme artículo 97 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), el CEAACES ha determinado la acreditación y

nueva categorización de las universidades y escuelas politécnicas del sistema de educación superior del Ecuador.

Dentro de los cambios que señala la LOES, se especifica que la educación superior del Ecuador para el nuevo milenio, la calidad sin duda representa el punto mediante el cual estas instituciones deben orientar grandes transformaciones en su quehacer académico. Esto es consistente con lo que indica la UNESCO (1998) cuando señala que la calidad de la educación lleva consigo el mejoramiento en todas las actividades académicas desde el proceso de enseñanza aprendizaje, pasando por la dotación y tecnologías, hasta el desarrollo docente en todas sus esferas.

Para ello, según la CEAACES (2013), señala que las instituciones de educación superior deben diseñar una política de formación y desarrollo permanente de sus profesores a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulando la innovación continua en todo el sistema pedagógico, ya que actualmente existe una deficiencia marcada en la preparación del docente universitario, lo que ha desnudado las grandes falencias de Instituciones de Educación Superior en el Ecuador y principalmente de la Provincia de Manabí, incidiendo de manera negativa en el rol transformador de las IES en la sociedad manabita y en el contexto del conocimiento.

La siguiente tabla nos da a conocer la realidad del desarrollo profesional de los docentes de educación superior en el Ecuador, lo que demuestra las deficiencias que se tienen y que debemos superar lo más pronto posible.

UNIVERSIDADES	MANABÍ 2008				MANABÍ 2017			
	PREGRADO	MAESTRÍA	PHD	TOTAL	PREGRADO	MAESTRÍA	PHD	TOTAL
ULEAM	554	74	2	630	435	705	7	1147
UNESUM	87	29	0	116	107	93	3	203
SAN GREGORIO	46	19	0	65	13	138	3	154
UTM	229	156	5	390	120	683	67	870
ESPAM	28	7	0	35	19	92	4	115

Tabla 1: Docentes de acuerdo a su Preparación Profesional - IES de la Provincia de Manabí

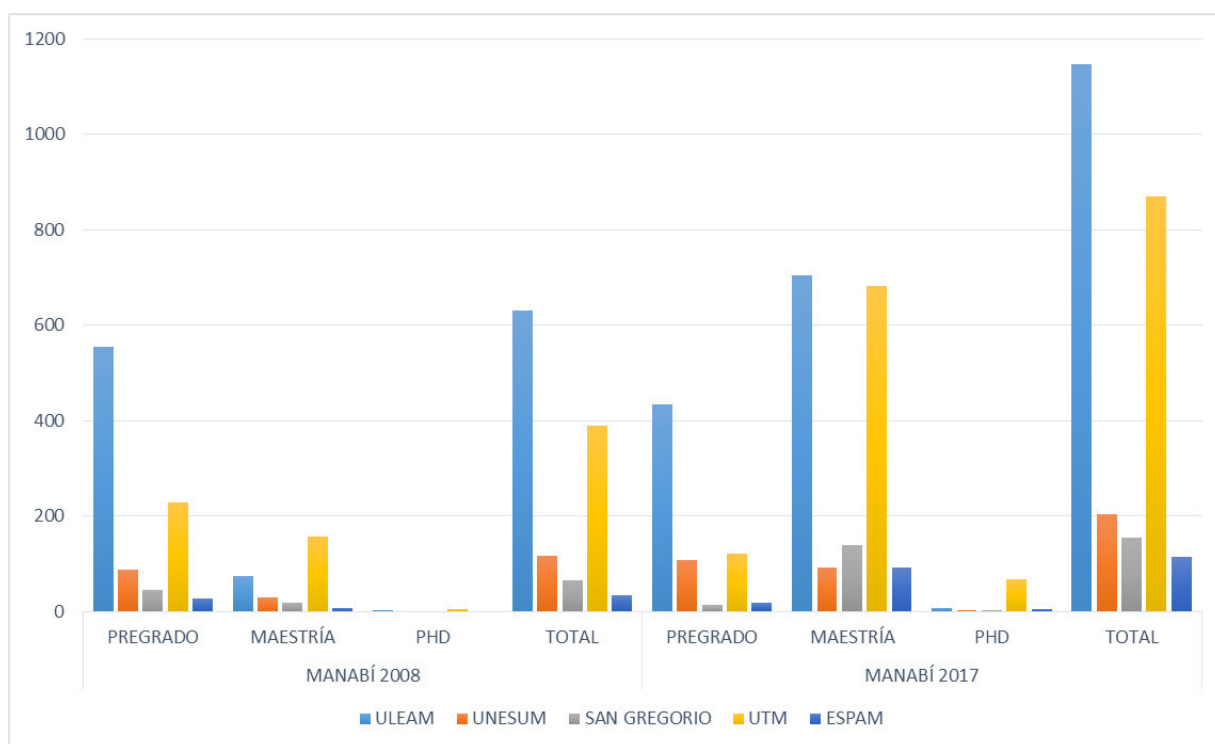


Gráfico 1: Número de Docentes por Preparación Profesional - IES de la Provincia de Manabí

Estos datos demuestran la realidad de lo que ha sido hasta la primera década del nuevo siglo la Universidad manabita, como producto del mal manejo administrativo y financiero por parte de los Rectores de turno, cuyos recursos en muchos casos ha sido dirigido a otros sectores y no al desarrollo académico de sus docentes, creyendo erróneamente que el hierro y el cemento son la mejor demostración o imagen de la calidad en dicha Universidad.

De las cinco instituciones educativas de nivel superior que funcionan en la provincia, la que más se ha preocupado por la formación profesional de sus profesores es la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, que, a pesar de todos sus esfuerzos, no ha logrado cumplir con las exigencias del CEAACES y del Consejo de Educación Superior (CES).

Hasta el anterior semestre lectivo, los docentes de las IES en Manabí, cumplían con una carga horaria de más de tres materias, inclusive no acorde a su perfil profesional, pero una vez que las autoridades de control entregaron las áreas a evaluar, se fueron implementado ciertos cambios, que han permitido mejorar notablemente la calidad de enseñanza por parte de los profesores.

La profesión docente ha experimentado transformaciones a lo largo de la historia. Tedesco y Fanfani (2002) analizaron esta evolución y su relación con cambios del sentido y función de que las sociedades latinoamericanas le han asignado a los sistemas escolares. Así señalan en un primer momento, que el trabajo docente se estructuró en función a tres elementos: la vocación o apostolado, el de oficio aprendido y la profesión.

En la tabla que se detalla a continuación, se puede observar el crecimiento que ha tenido la modalidad del desempeño y los ingresos promedios que perciben mensualmente los docentes en las IES de la provincia de Manabí, lo que en muchos casos es diferente a la realidad que se vive a nivel nacional.



### DOCENTES VARONES ULEAM POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
<b>Nombramiento</b>	315	60	38	<b>413</b>
<b>Contratados</b>	163	183	17	<b>363</b>
<b>Total</b>	<b>478</b>	<b>243</b>	<b>55</b>	<b>776</b>

Tabla 2: Docentes varones ULEAM por tiempo de dedicación

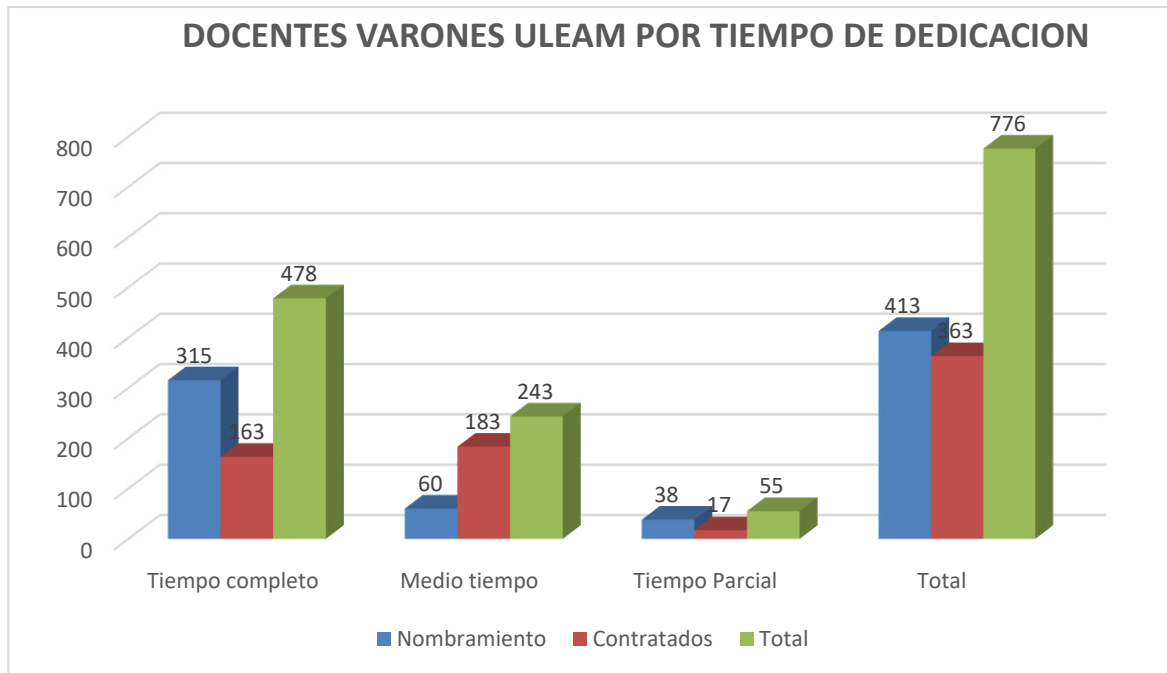


Gráfico 2: Docentes varones ULEAM por tiempo de dedicación

### DOCENTES MUJERES ULEAM POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
<b>Nombramiento</b>	172	19	2	<b>193</b>
<b>Contratados</b>	118	0	3	<b>121</b>
<b>Total</b>	<b>290</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>314</b>

Tabla 3: Docentes mujeres ULEAM por tiempo de dedicación

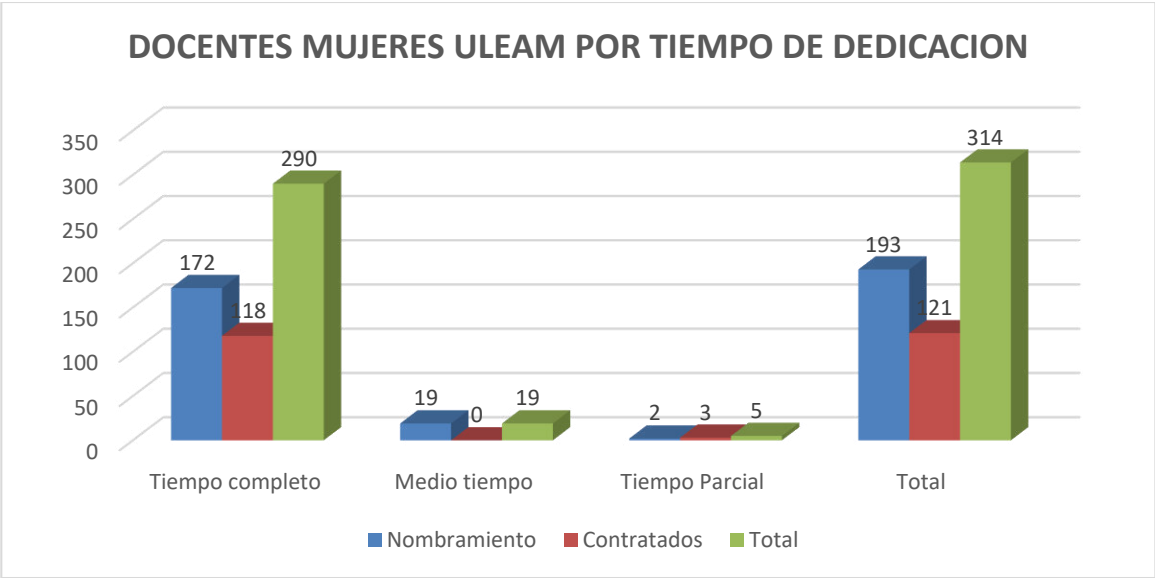


Gráfico 3: Docentes mujeres ULEAM por tiempo de dedicación

**TOTAL DOCENTES ULEAM POR TIEMPO DE DEDICACION**

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	487	79	40	606
Contratados	281	183	20	484
Total	768	262	60	1090

Tabla

4: Total Docentes ULEAM por tiempo de dedicación

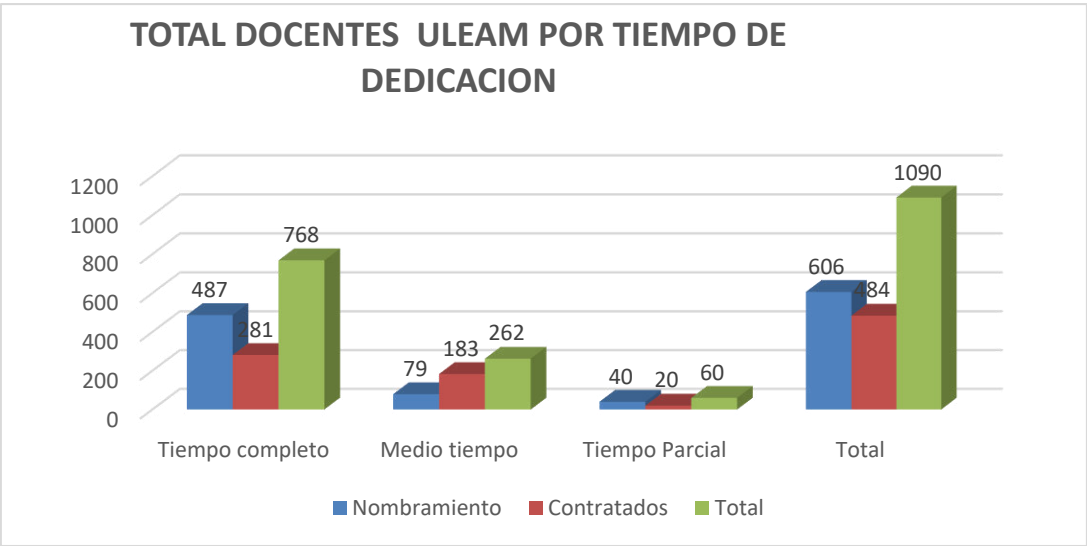


Gráfico 4: Total Docentes ULEAM por tiempo de dedicación

DOCENTES VARONES UTM POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	298	74	2	374
Contratados	56	82	1	139
Total	354	156	3	513

Tabla 5: Docentes varones UTM por tiempo de dedicación

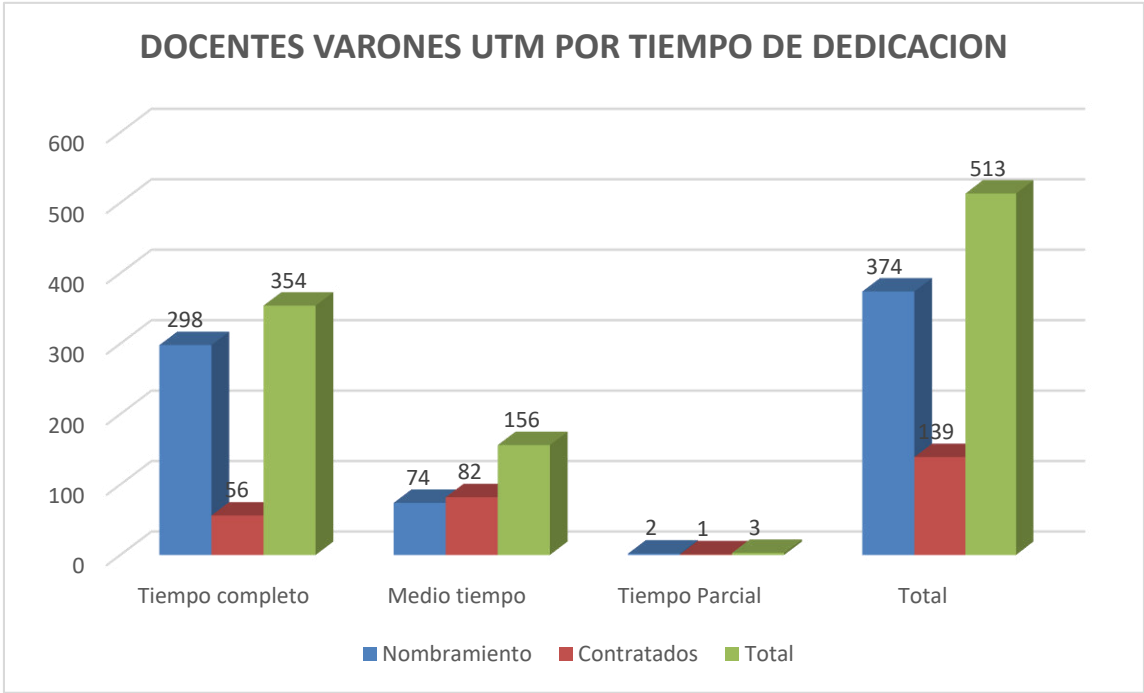


Gráfico 5: Docentes varones UTM por tiempo de dedicación

DOCENTES MUJERES UTM POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	183	41	1	225
Contratados	58	73	1	132
Total	241	114	2	357

Tabla 6: Docentes mujeres UTM por tiempo de dedicación

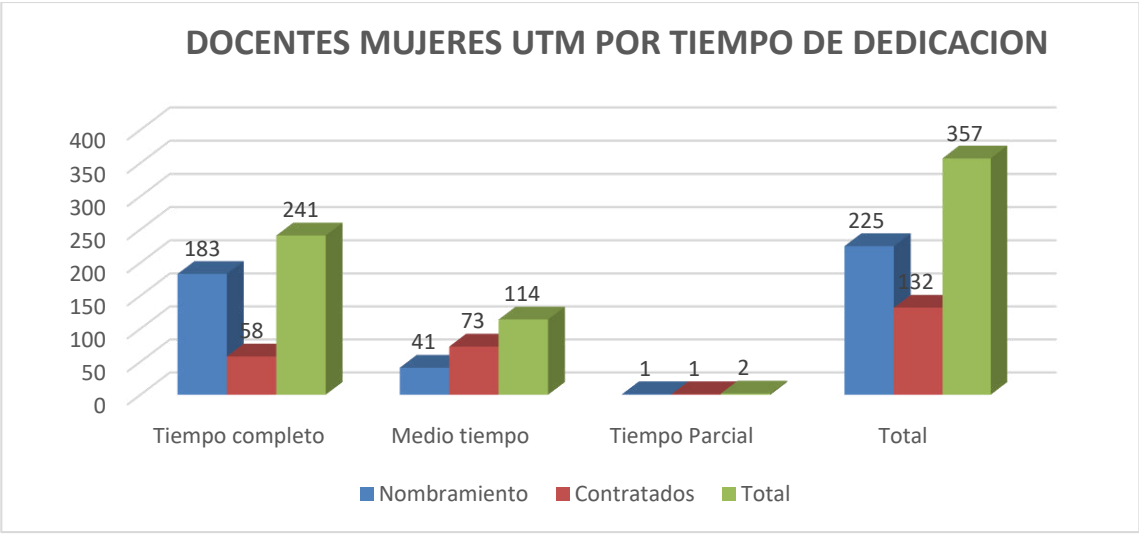


Gráfico 6: Docentes mujeres UTM por tiempo de dedicación

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	481	115	3	599
Contratados	114	155	2	271
Total	595	270	5	870

Tabla 7: Total Docentes UTM por tiempo de dedicación

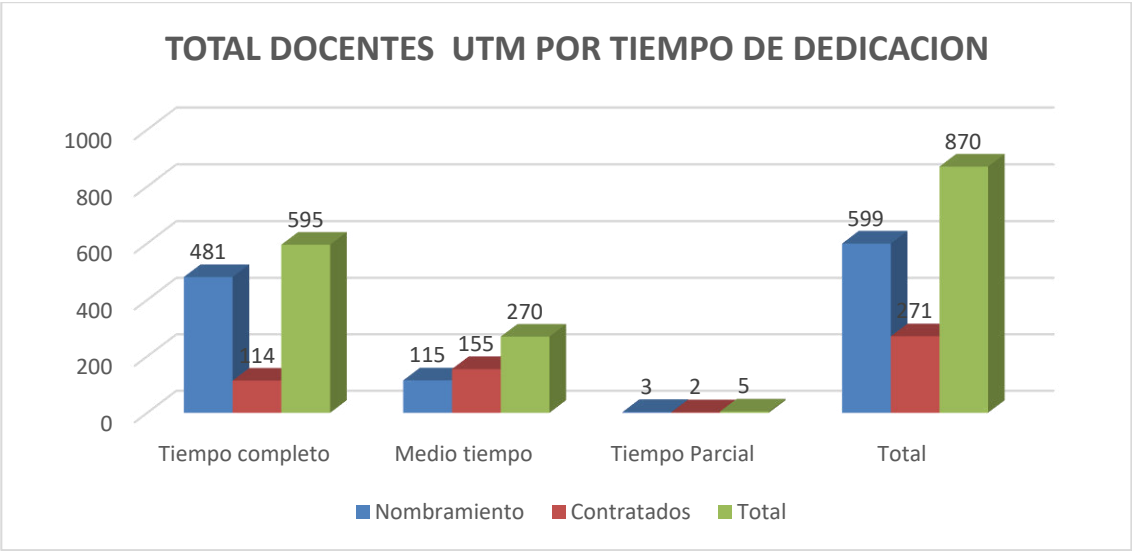


Gráfico 7: Total Docentes UTM por tiempo de dedicación

### DOCENTES VARONES UNESUM POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
<b>Nombramiento</b>	55	5	2	<b>62</b>
<b>Contratados</b>	48	11	0	<b>59</b>
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>121</b>

Tabla 8: Docentes varones UNESUM por tiempo de dedicación

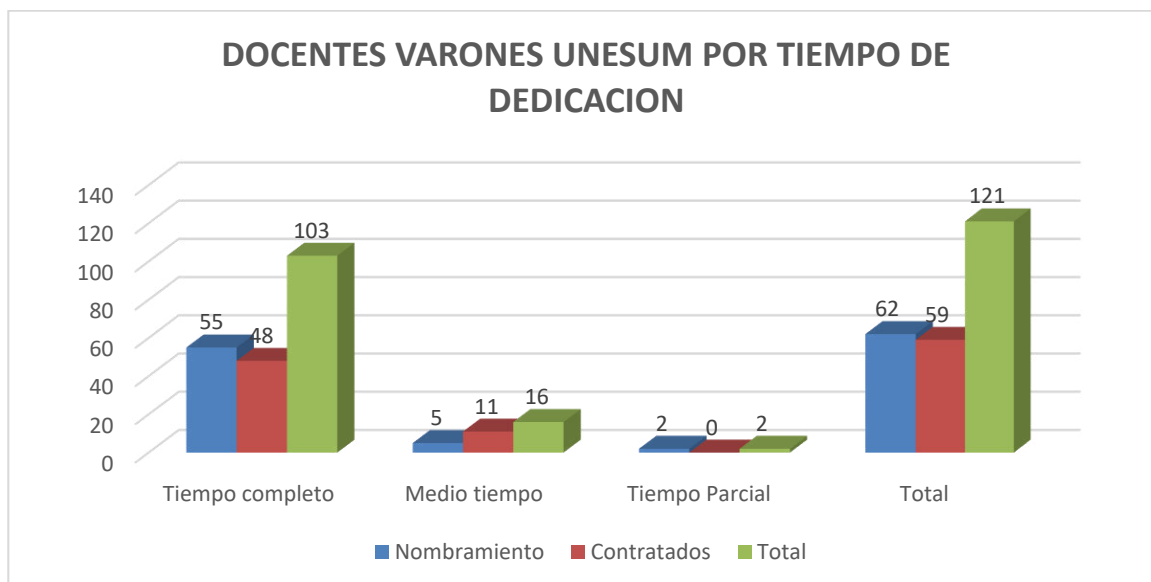


Gráfico 8: Docentes varones UNESUM por tiempo de dedicación

### DOCENTES MUJERES UNESUM POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
<b>Nombramiento</b>	45	1	1	<b>47</b>
<b>Contratados</b>	23	11	0	<b>34</b>
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>81</b>

Tabla 9: Docentes mujeres UNESUM por tiempo de dedicación

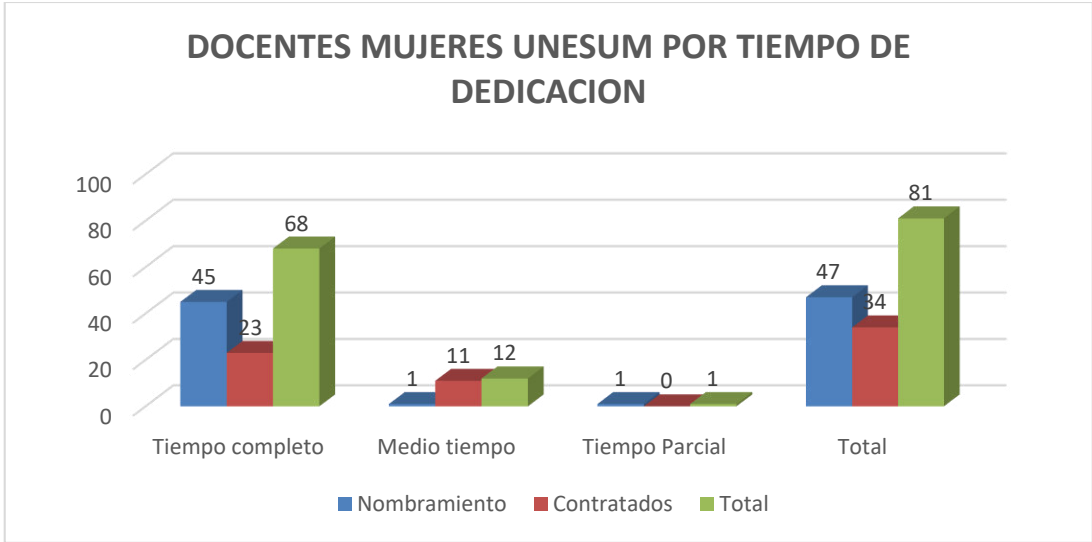


Gráfico 9: Docentes mujeres UNESUM por tiempo de dedicación

**TOTAL DOCENTES UNESUM POR TIEMPO DE DEDICACION**

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	100	6	3	109
Contratados	71	22	0	93
Total	171	28	3	202

Tabla 10: Total Docentes UNESUM por tiempo de dedicación

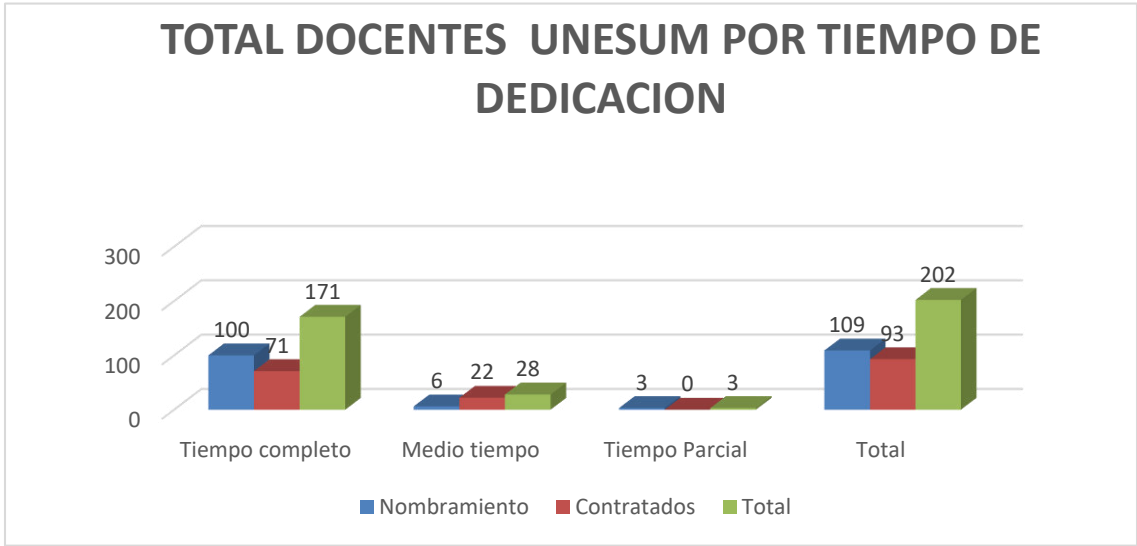


Gráfico 10: Total Docentes UNESUM por tiempo de dedicación

**DOCENTES VARONES ESPAM POR TIEMPO DE DEDICACION**

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	54	9	0	63
Contratados	37	11	3	51
Total	91	20	3	114

Tabla 11: Docentes varones ESPAM por tiempo de dedicación

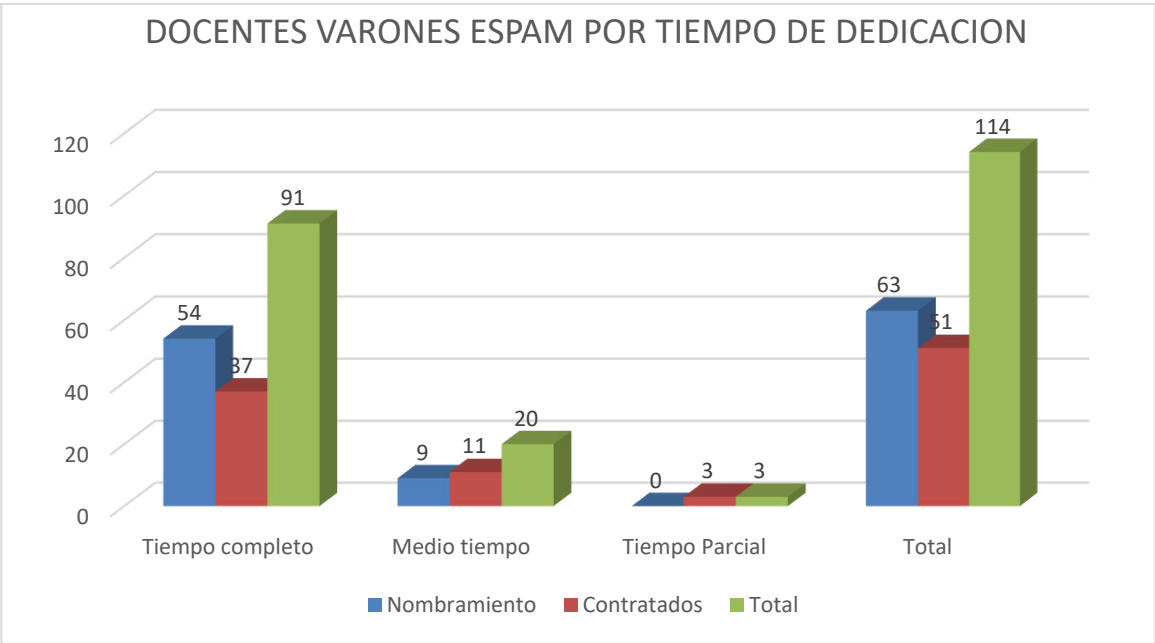


Gráfico 11: Docentes varones ESPAM por tiempo de dedicación

**DOCENTES MUJERES ESPAM POR TIEMPO DE DEDICACION**

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	22	3	0	25
Contratados	32	9	1	42
Total	54	12	1	67

Tabla 12: Docentes mujeres ESPAM por tiempo de dedicación

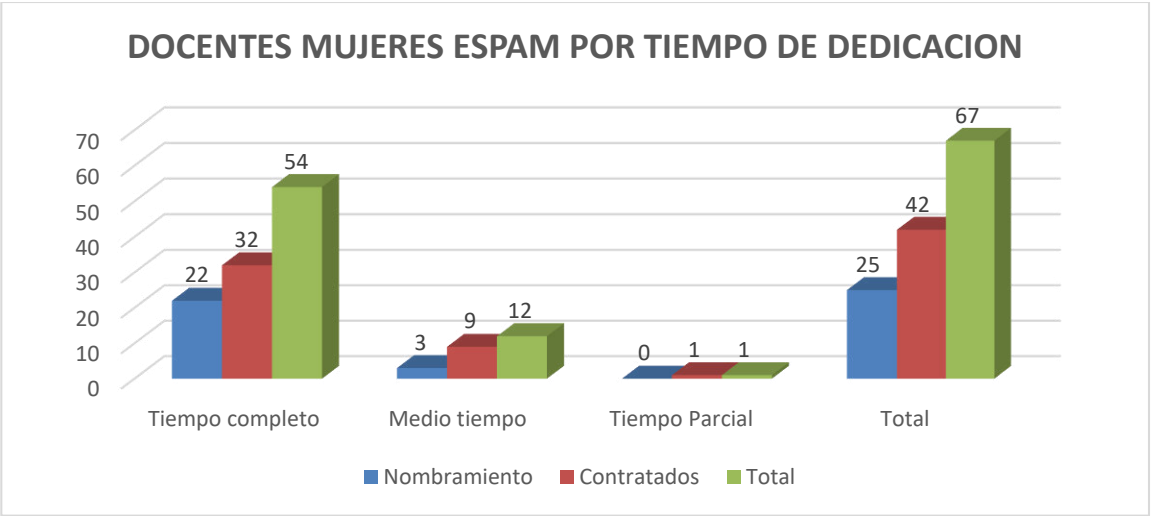


Gráfico 12: Docentes mujeres ESPAM por tiempo de dedicación

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	76	12	0	88
Contratados	69	20	4	93
Total	145	32	4	181

Tabla 13: Total Docentes ESPAM por tiempo de dedicación

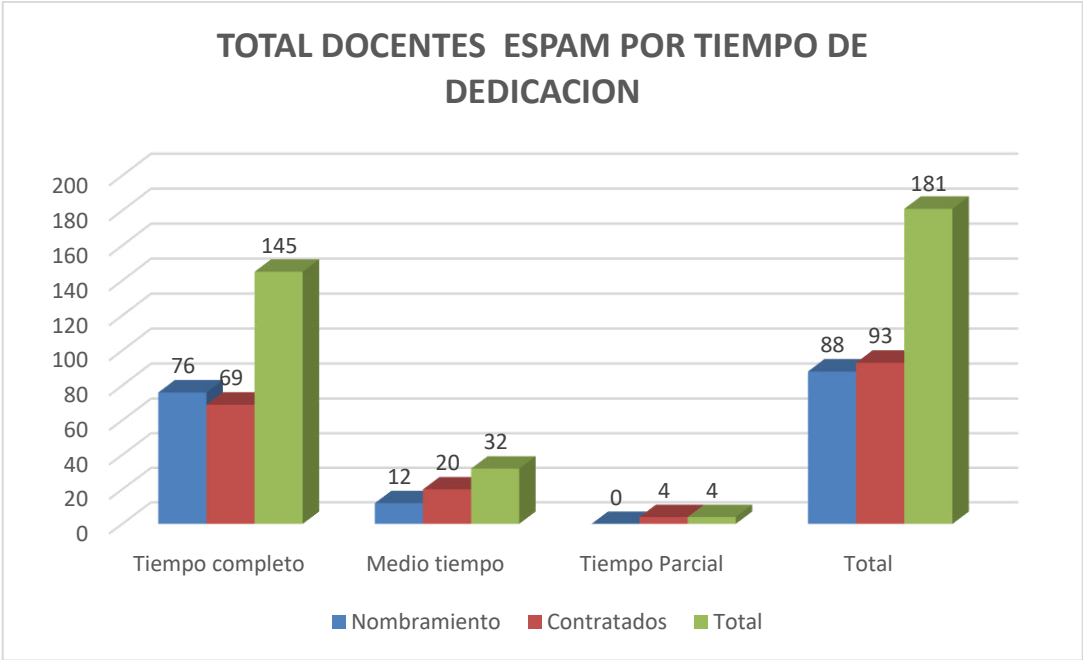


Gráfico 13: Total Docentes ESPAM por tiempo de dedicación



### DOCENTES VARONES USGP POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
<b>Nombramiento</b>	74	5	4	<b>83</b>
<b>Contratados</b>	0	0	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>74</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>83</b>

Tabla 14: Docentes varones USGP por tiempo de dedicación

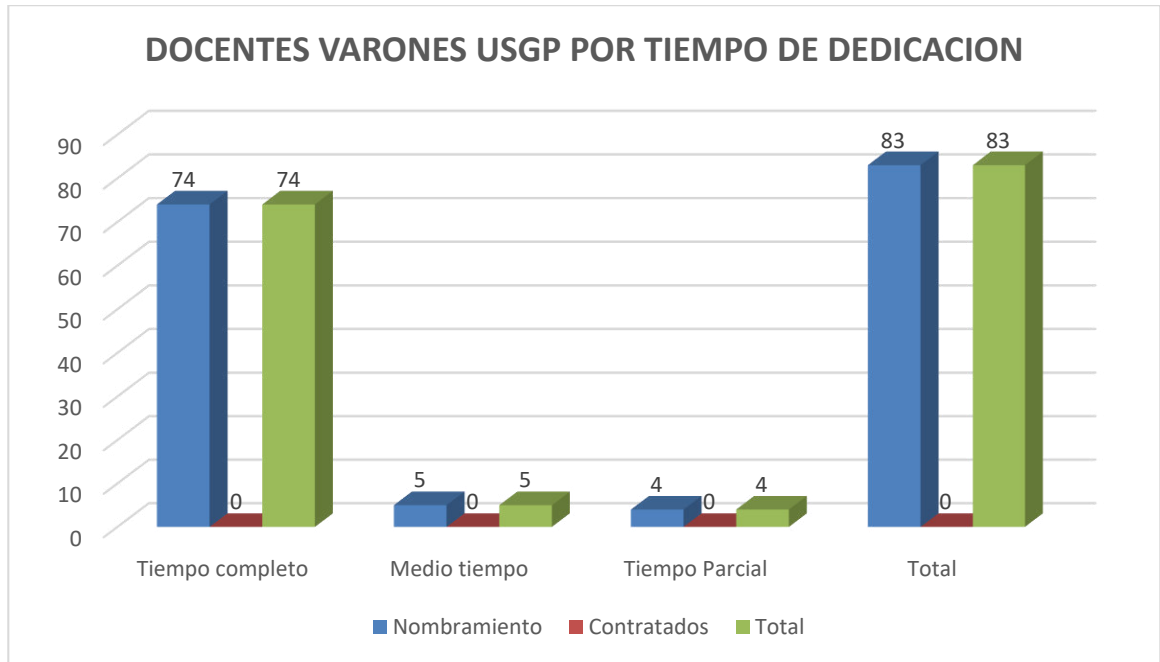


Gráfico 14: Docentes varones USGP por tiempo de dedicación

### DOCENTES MUJERES USGP POR TIEMPO DE DEDICACION

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
<b>Nombramiento</b>	67	3	1	<b>71</b>
<b>Contratados</b>	0	0	0	<b>0</b>
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>71</b>

Tabla 15: Docentes mujeres USGP por tiempo de dedicación

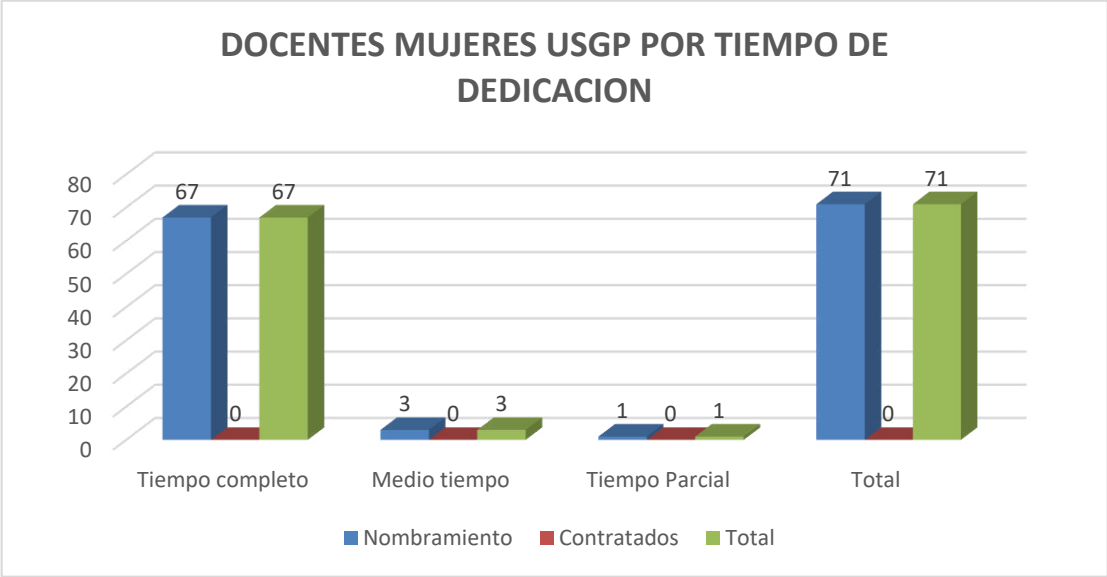


Gráfico 15: Docentes mujeres USGP por tiempo de dedicación

**TOTAL DOCENTES USGP POR TIEMPO DE DEDICACION**

	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo Parcial	Total
Nombramiento	141	8	5	154
Contratados	0	0	0	0
Total	141	8	5	154

Tabla 16: Total Docentes USGP por tiempo de dedicación

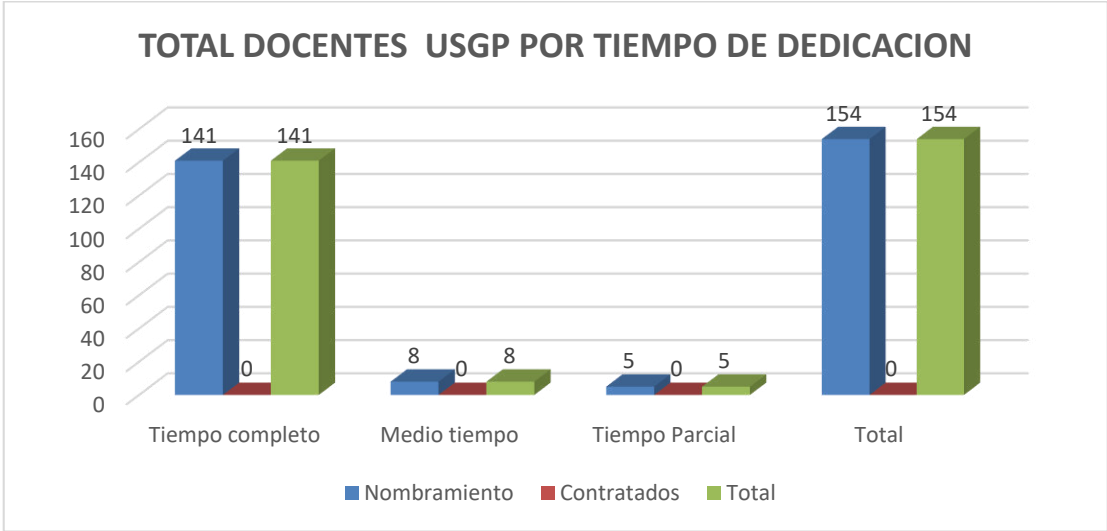


Gráfico 16: Total Docentes USGP por tiempo de dedicación

Todo lo antes mencionado, nos permite señalar, que el docente ha sido utilizado de manera distinta en ciertos momentos por los diferentes rectores. Inicialmente, ser profesor era un apostolado, similar al sacerdocio, al cual la persona se entregaba sin esperar grandes recompensas monetarias. Esta representación, sin embargo, pierde vigencia con las reformas educacionales de los años 60 y 70 las que, en busca de la modernización, enfatizan la adquisición de competencias técnico-pedagógicas, con una mejora salarial de acuerdo a su función y desarrollo profesional, y no como actualmente se le retribuye su trabajo en el Ecuador (ver tabla 2). Actualmente, ha cobrado mayor vigencia la representación del profesor como un profesional que opera con cierta autonomía. Esta representación, sin embargo, está tensionada por una serie de procesos sociales y concepciones de profesionalismo variadas ya que el papel fundamental del docente es visto como el eje central a partir de sus tres roles característicos: El docente profesional, el docente directivo y el docente investigador (Santillán, Bermúdez & Montaña, 2011, p 43-36.)

Para Baquero (presidente del CONEA, 2004), el desafío de la competitividad por parte de las universidades ecuatorianas es inexcusable ante un mundo internacionalizado, haciendo énfasis de que sin competitividad estamos condenados al atraso y al subdesarrollo. Señala, además, que la competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas, significa elevar la calidad de los sistemas educativos en el Ecuador y ponerlos al nivel de sus similares internacionales, flexibilizando los sistemas de reconocimiento, armonización de estudios y movilización de profesionales, docentes y estudiantes.

El ex Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (2003), señala que las nociones sobre calidad de las instituciones de educación superior nos permiten comprender que ella se refiere a la manera de hacer las cosas en estas organizaciones. En consecuencia, debemos entender por calidad el conjunto de cualidades de una institución valoradas en un tiempo y situación determinados, que reflejan el modo de ser y de actuar de la institución. El mejoramiento de la calidad es fundamentalmente una necesidad insoslayable en los momentos actuales. Conlleva, ciertamente, la aptitud, el eficiente manejo de los recursos y los esfuerzos y acciones necesarias para concretar los propósitos de la institución.

Desde sus dimensiones política y pedagógica, es necesario replantear el derecho a la educación superior que tienen todas las mujeres y hombres ecuatorianos, para referirlo no solo al acceso, sino también a las características que denoten mejoramiento sostenido, comprendiendo que ello posibilitará no solo el éxito de los graduados sino una mayor contribución de las personas a desarrollo cultural, político, social económico y ambiental del país.

Desde esta misma perspectiva, también es necesario considerar la importancia que tiene en la calidad de la educación superior la participación de los distintos actores sociales en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de sus haceres. De esta manera, se asegura mayor pertinencia y rigor en la oferta de servicios, y por tanto educación más significativa, mejor correspondencia con el mercado laboral y más elevada capacidad de contribución al desarrollo del país con enfoque humano.

Bajo este contexto se podría decir, que las universidades ecuatorianas están viviendo una de las mayores transformaciones de su historia, provocada por el interés del gobierno nacional en que éstas sean las transformadoras de la sociedad en general, lo que está obligando a la necesidad de que el profesor universitario desarrolle nuevas competencias para atender correctamente las nuevas funciones profesionales demandadas.

Todos estos aspectos antes mencionados, hacen que la presente investigación tenga la importancia y relevancia que se merece, por cuanto la educación superior en el Ecuador debe dar el giro necesario, para alcanzar el objetivo de preparar profesionalmente a los docentes y concomitantemente producir un mejoramiento sustancial en la formación de los profesionales que egresan de la IES manabitas.

## **1.2. Formulación del Problema**

### **1.2.1. Formulación de los Problemas de Investigación**

#### **1.2.1.1. Problema General**

*¿En qué manera el Clima Organizacional incide en la formación profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES), de la provincia de Manabí, República del Ecuador?*

Donde las variables son las siguientes:

**Variable Independiente (X): EL CLIMA ORGANIZACIONAL.**

**Variable Dependiente (Y):** EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES), DE LA PROVINCIA DE MANABÍ, REPÚBLICA DEL ECUADOR.

#### **1.2.1.2. Problemas Específicos**

1. *¿En qué medida la Gestión Institucional AFECTA a la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador?*

Las Variables son:

**Variable Independiente (X1):** LA GESTIÓN INSTITUCIONAL.

**Variable Dependiente (Y1):** LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE DE LAS IES MANABITAS DEL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) DE LA PROVINCIA DE MANABÍ, REPÚBLICA DEL ECUADOR.

2. *¿En qué grado los Retos Individuales INFLUYEN en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador?*

Las Variables son:

**Variable Independiente (X2):** LOS RETOS INDIVIDUALES.

**Variable Dependiente (Y2):** LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) DE LA PROVINCIA DE MANABÍ, REPÚBLICA DEL ECUADOR.

3. *¿En qué medida la Interacción Institucional IMPACTA en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador?*

Las Variables son:

**Variable Independiente (X3):** LA INTERACCIÓN INSTITUCIONAL.

**Variable Dependiente (Y3):** LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) DE LA PROVINCIA DE MANABÍ, REPÚBLICA DEL ECUADOR.

### 1.3. Justificación Teórica

Es importante señalar que la presente investigación tiene una justificación teórica puesto que, el investigador hace uso de una serie de enfoques teóricos que tratan sobre la incidencia del Clima Organizacional en el desarrollo de las actividades de las personas y por ende redundan en la eficiencia y en la eficacia de la Organización.

A partir de estos enfoques se ha logrado avanzar en el conocimiento del problema señalado y encontrar las explicaciones que permitirán a los directivos de las universidades manabitas, a rediseñar su manejo y permitir que los docentes puedan alcanzar sus

propósitos profesionales y de trabajo para lograr un proceso enseñanza aprendizaje con calidad y calidez.

#### **1.4. Justificación Práctica**

La tarea fundamental es conocer de manera más profunda el problema que se plantea, es decir determinar de qué manera incide el clima organizacional en la formación profesional del capital intelectual docente de las universidades manabitas, con la finalidad de que se aborde con veracidad esta situación, la misma que ha sido llevada por mucho tiempo, y que, sin lugar a dudas, ha sido fundamental para el desprestigio de nuestras instituciones de educación superior.

Cabe mencionar que la presente investigación se realiza durante el año 2017, por tal razón los resultados obtenidos serán correspondientes al mencionado período.

#### **1.5. Objetivos**

##### **1.5.1. Objetivo General**

Demostrar la incidencia del clima organizacional en la Formación Profesional de los docentes en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.



### **1.5.2. Objetivos Específicos**

1. Establecer en qué medida la Gestión Institucional AFECTA a la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.
2. Determinar en qué grado los Retos Individuales INFLUYEN en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.
3. Verificar en qué Medida la Interacción Institucional IMPACTA en la Formación Profesional del docente de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la provincia de Manabí, República del Ecuador.

## **1.6. Hipótesis**

### **1.6.1. Hipótesis General**

El Clima Organizacional Incide en la Formación Profesional de los docentes de Instituciones de Educación Superior (IES), de la provincia de Manabí.

### **1.6.2. Hipótesis Específicas**

1. La Gestión Institucional AFECTA a la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.

2. Los Retos Individuales Influyen en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.
3. La Interacción Institucional IMPACTA en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.

## **CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Marco Filosófico o Epistemológico de la Investigación**

#### **2.1.1. La Filosofía de la Educación Universitaria**

Muy variadas, y no siempre adecuadas, son las formas de concebir en interpretar a la filosofía de la educación en el transcurso de su larga historia. Entre ellas podemos encontrar su comprensión como la enseñanza del pensamiento filosófico en el contexto de la educación en general o en los cursos que preparan a profesores, como sistema teórico o escuela de pensamiento que reflexiona acerca de las bases o significados formativos y/o existenciales de la educación, como modo de vida o comportamiento al interior de la escuela o del proceso docente, como disciplina sobre la apreciación de valores en la educación, como las asunciones o creencias que conscientemente o no se encuentran presentes en el proceso educacional, como análisis lingüístico o conceptual de la educación, como estudio de carácter ya sea empírico y/o lógico del fenómeno educativo, como filosofía moral en el contexto educativo, como teoría de la educación, como disciplina acerca de los fines y funciones de la educación, como forma de reflexión crítica y justificación de los propósitos de la educación, como base o instrumento del establecimiento de políticas educacionales a diferentes niveles, como disciplina que vincula la educación con el sistema social en que se desenvuelve, como meta-discurso de análisis de la actividad educacional, como instrumento para perfeccionar la formación del individuo, entre otras muchas.

Así, por ejemplo, en la actualidad se muestran posiciones que consideran que la filosofía de la educación ha dejado de ser una reflexión dentro de la filosofía sobre la

educación o una aplicación de la primera sobre la segunda para convertirse en estudio desde el interior de la práctica y la investigación de la educación hecha por los educadores mismos (Follari, 1996, 76); que ella “examina el aparato conceptual utilizado por maestros y teóricos, a fin de descubrir el significado exacto del lenguaje educativo” (Moore, 1998, 22), que: “La filosofía de la educación hoy, en los Estados Unidos y en cualquier otro lugar, es realmente un híbrido de filosofías educacionales y de aquellas teorías que argumentan que la filosofía y la teoría no pueden ni deben estar separadas” (Burbules, 2002, p 352); que la misma constituye “una manera de mirar, pensar, percibir y actuar en y sobre el mundo, así como de ayudar a superar las formas de desigualdad y opresión estructural” (Beyer, 2003, p 13); o también que dicha disciplina es la brújula orientadora y la guía teórica necesaria que ofrece “la unidad de pensamiento que tiene que dar coherencia a las diferentes respuestas que se ofrezcan a todas las esferas del proceso educativo” (Chávez, 2003, p 10).

No se puede dejar de coincidir con las valoraciones críticas que plantean que frecuentemente “la filosofía de la educación maneja categorías y conceptos filosóficos sin el nexo intrínseco entre el cuerpo teórico de la filosofía ... y la educación” (Saviani, 1998, p 9), así como que “los filósofos de la educación no nos han dado una cuenta clara de cómo su disciplina realmente se supone que trabaja : de los tipos de argumentos que ella usa, de la evidencia que ella toma para ser pertinente, sus pruebas para la verdad y falsedad, sus criterios para el éxito o el fracaso, el estatus de sus propias proposiciones y declaraciones, y su lógica interna en general (Wilson, 2003, p 282).

Todo ello sirve de presupuesto también para el debate y la toma de partido en relación con lo que puede ofrecer esta disciplina y su grado de validez teórica y/o práctica.

Para algunos: “La filosofía de la educación parece estar experimentando una marginalización creciente hoy. El dilema central que enfrenta este campo es encontrar la forma de ser tanto académicamente buena como importante para los practicantes...” (Bredo, 2002, p 263), mientras que otros aseveran que: “Hoy por hoy la filosofía de la educación goza de reconocimiento mundial, lo que no excluye que exista un fuerte debate en torno a esta disciplina teórica” (Chávez, 2003, p 7).

En el contexto de este debate se considera que es necesario e indispensable no abandonar la reflexión filosófica sobre la educación, ya que esta perspectiva teórica de analizar dicha forma de actividad social de los hombres puede y debe contribuir al perfeccionamiento tanto de su armazón teórica como de su accionar práctico; más para ello se precisa superar aquellas formas tradicionales y declarativas de asumir a la filosofía de la educación y concebir dicho estudio como un instrumento efectivo de la comprensión y transformación de la actividad educacional desde el enfoque filosófico, a lo cual se ha llamado los fundamentos filosóficos de la educación, entendidos como el análisis filosófico de la educación, y en particular del proceso de enseñanza-aprendizaje que allí tiene lugar, que ofrece un conjunto de instrumentos teórico-prácticos que permiten desenvolver la actividad educacional de un modo más consciente, óptimo, eficiente, eficaz y pertinente.

Esta comprensión de los fundamentos filosóficos de la educación posee varios presupuestos teórico-metodológicos de partida. El primero de los mismos se refiere a cómo entender a la filosofía misma.

Como se conoce, diversas son las maneras de entender la especificidad de este tipo de saber. Para unos, el mismo es concebido como teoría sobre el ser en general, o sobre el conocimiento y su proceso, o sobre el pensamiento y sus formas, o sobre la sociedad y el hombre, o sobre la conducta moral del individuo, o sobre la belleza y sus modos de existencia, etc. Desde otra óptica, la naturaleza del conocimiento filosófico puede ser adecuadamente entendida a partir de comprender a la misma como una teoría universal de la actividad humana, esto es, como una disciplina científica que estudia las regularidades esenciales universales de la activa interrelación tanto material e ideal como objetiva y subjetiva del hombre con el mundo natural y social.

A tono con ello, la filosofía así entendida conlleva el reconocimiento de que su región de análisis es la reflexión acerca de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano desde la perspectiva de la activa relación del hombre con la realidad; que su objeto de estudio se encuentra conformado por el análisis de la universalidad de la interrelación humana con el mundo en su doble determinación material e ideal, es decir objetiva y subjetiva; que al asumir el enfoque teórico de la actividad humana se integra coherentemente lo sustancial y lo funcional en el análisis; que su método es la dialéctica materialista entendida como instrumento de y para la actividad del hombre; que posee como dimensiones fundamentales a lo ontológico, lo gnoseológico, lo lógico, lo axiológico, lo antropológico y lo praxeológico; que su estructura está compuesta por una problemática propia, un núcleo teórico específico y una diversidad de disciplinas filosóficas que refractan la multivariedad de lados y planos en que tiene lugar la activa relación del hombre con la realidad y consigo mismo. Que sus funciones se reconfiguran en tanto que las mismas contribuyen a concientizar, racionalizar, optimizar y perfeccionar

la actividad social de los hombres; y que persigue como finalidad general propiciar la superación de la enajenación mediante la fundamentación y promoción de la transformación revolucionaria de la realidad a través de un tipo de sociedad donde cada vez más se correspondan la esencia y la existencia del hombre (Ramos, 2000).

Otro presupuesto es el referido a concebir y caracterizar la complejidad de la actividad humana, así como su significación para la comprensión de la propia actividad educativa.

En este sentido, la actividad humana se entiende como aquel modo específicamente humano mediante el cual el hombre existe y se vincula con los objetos y procesos que le rodean, a los cuales transforma en el curso de la misma, lo que le permite a su vez modificarse a sí mismo y edificar el propio sistema de relaciones sociales en el que desenvuelve su vida.

La misma se caracteriza por su naturaleza social; su adecuación a fines; la definición en ella de objetivos orientadores; el carácter consciente de su planeación, ejecución y perfeccionamiento; sus elementos principales constitutivos (entre los que se destacan las necesidades, los intereses, los motivos, los objetivos, los fines, las acciones, los medios, las condiciones, las relaciones, las capacidades, los conocimientos, los valores, las emociones y los resultados); su naturaleza autorregulada; su carácter universal; la interrelación del objeto y el sujeto en la misma; la correlación de su estructura sustancial (compuesta por un lado material y otro ideal) y funcional (constituida por un aspecto objetivo y otro subjetivo); así como la delimitación de sus formas fundamentales

de existencia (entendiendo por tales a las actividades económica, política, cognoscitiva, moral y estética) (Ramos, 1996).

Analizando entonces a la actividad educativa, referida no a su expresión en el marco de la familia, de las relaciones sociales del individuo o de la influencia de los medios de comunicación masiva, sino al proceso conscientemente realizado y responsable y sustentadamente encargado por la sociedad a la escuela y ejecutado fundamentalmente por el maestro en su salón de clases, se puede entender a la misma como aquella actividad orientada, a través del proceso de enseñanza - aprendizaje, a transmitir y aprehender activamente los conocimientos fundamentales acumulados por la humanidad; a formar las habilidades, hábitos, competencias y valores imprescindibles para que el individuo pueda enfrentar adecuadamente la solución de los problemas que la vida le planteará; y a modelar las capacidades y la conducta del hombre para su inserción activa y eficaz en la sociedad y la convivencia armónica con sus semejantes; mediante la organización pedagógica de un sistema de contenidos, métodos y medios estructurados en planes y programas de estudio, en el marco institucional de la escuela; todo ello orientado al logro de los objetivos formativos e instructivos propuestos.

El modo peculiar en que el estudio filosófico de la actividad educativa así vista puede contribuir al perfeccionamiento de esta última, es a través de los fundamentos cosmovisivos, gnoseológicos, lógicos y sociológicos que a ella corresponden. Se les caracteriza a continuación brevemente.



Por fundamentos cosmovisivos de la actividad educativa, se les entiende en aquellas bases conceptuales teórico-metodológicas que están presentes y atraviesan todo este proceso. Entre ellos se encuentran:

- El principio de la práctica.
- El principio del desarrollo.
- El principio de la contradicción.
- La correlación del sujeto y el objeto en la actividad educativa.
- El valor y la valoración en el proceso docente.

Así, tomando como ejemplo el principio del desarrollo y a partir de reconocer a dicho desarrollo como una de las direcciones del movimiento en general, que se expresa como la tendencia del paso de un nivel inferior y menos complejo a otro superior y más complejo en el devenir de los fenómenos y procesos, y que tiene lugar mediante el entrecruzamiento de momentos contradictorios cuantitativos y cualitativos, de negaciones dialécticas, de relativa estabilidad e incluso de regresión; entonces en el análisis de la actividad educativa a partir del principio del desarrollo queda claro que la educación debe entenderse como un modo de promover y garantizar el mismo; que ella debe mostrar y fundamentar el carácter dinámico de la realidad y de su reflejo en la conciencia del hombre; que en el proceso docente deben emplearse conscientemente las leyes fundamentales del desarrollo para la estructuración de los planes y programas de estudio, la exposición del contenido, la asimilación del material por el estudiante, y la evaluación; así como que la actividad educativa debe contribuir a formar la convicción de que el desarrollo del hombre y de la sociedad depende en gran medida de nuestra propia actividad.

Por otro lado, los fundamentos gnoseológicos de la actividad educativa se refieren a aquellas regularidades esenciales a través de las cuales transcurre el proceso de conocimiento de la realidad en la conciencia del hombre y que se encuentran presentes y actuantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre sus componentes principales se encuentran:

- El principio del reflejo activo y creador a través de la práctica en la enseñanza.
- Lo sensorial y lo racional en la formación de conocimientos, habilidades y valores.
- Lo empírico y lo teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La verdad en la educación.
- La interrelación ciencia-docencia.

En este caso, tomando como muestra la trascendencia de la verdad vista como proceso de correspondencia y reproducción ideal del objeto y su imagen a través de sus componentes absoluto y relativo, objetivo y subjetivo, e histórico-concreto: se aprecia entonces toda la importancia y necesidad de reconocer y aplicar el hecho de que la educación debe basarse gnoseológica y éticamente en la verdad; que la veracidad del proceso de enseñanza - aprendizaje debe fundamentarse en la diversidad de aspectos y momentos de la verdad; la importancia de la toma en consideración y del empleo de la práctica en su dimensión absoluta y relativa durante el proceso educativo; así como que la calidad de la enseñanza por parte del maestro y del aprendizaje por parte del alumno se

vincula estrechamente con la comprensión y el empleo consciente de la verdad y su carácter dialéctico; entre otros aspectos.

Haciendo referencia a los fundamentos lógicos de la actividad educativa, consideramos que los mismos permiten delimitar aquellas leyes y formas mediante las cuales opera y se estructura el pensamiento humano a lo largo del proceso docente. Entre los mismos pueden destacarse:

- La naturaleza categorial del pensamiento y su modelación consciente.
- El ascenso de lo abstracto a lo concreto en la organización, argumentación y exposición pedagógica.
- Lo histórico y lo lógico en la actividad docente.
- La formación de la capacidad de demostración.
- Las formas lógicas de estructuración del saber científico y la educación investigativa.

La importancia de tal tipo de fundamento filosófico de la educación puede apreciarse claramente por ejemplo mediante la significación de la demostración, entendida como la capacidad de asumir conscientemente una posición, explicación o actitud, sobre la base de comprender y argumentar consecuentemente la misma. A partir de ello emerge toda la trascendencia de reconocer y llevar a la práctica la exigencia de que la enseñanza debe atender, más que a la descripción y la transmisión acrítica de información, a la demostración teórica y práctica de los contenidos; que el aprendizaje auténtico incluye ante todo aprender a demostrar; la necesidad de instrumentar un sistema de actividades docentes que viabilicen e implementen la formación de la capacidad de demostración; la

importancia de la creación de un clima propicio de libertad y respeto que facilite y estimule esta labor; así como que la evaluación debe tomar en consideración la realización de la capacidad de demostración por el estudiante como un elemento central. Por último, los fundamentos sociológicos de la actividad educativa se encuentran referidos en el plano filosófico a aquellos presupuestos más generales que enmarcan a lo educativo como un fenómeno humano y social, en tanto actividad direccionada a fundamentar y potenciar la esencia del hombre y la correspondencia con su existencia, a lo cual contribuye decididamente la educación. Así, ocupan un lugar de primer orden entre tales fundamentos los siguientes:

- Los fines de la educación y la sociedad.
- Economía y educación.
- El enfoque clasista en la actividad pedagógica.
- El partidismo político y la cientificidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- La ética y la actividad educativa.
- La educación como instrumento de hegemonía.
- La interrelación entre educación, desenajenación y cultura.

Para ello, la filosofía para la educación dejará de ser un simple pasatiempo, una ocupación erudita sin relevancia práctica, una declaración de principio acerca de las finalidades de la educación, una enumeración memorística de políticas o deseos en este campo, para convertirse en medio para comprender mejor, fundamentar más profundamente y elevar la eficiencia y eficacia de la labor educacional. (Ramos, 2005).

## **2.2. Antecedentes de la Investigación**

### **2.2.1. Tesis**

#### **I. “MODELO COMUNICACIONAL CENTRADO EN LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA ORIENTADO A LA OPTIMIZACIÓN DE LAS RELACIONES HUMANAS EN LA ORGANIZACIÓN UNIVERSITARIA”**

**Universidad:** Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, sede de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

**País:** Venezuela

**Ciudad:** Junín

**Año:** 2015

**Autor:** Ruiz Castillo Alirio Gregorio, previo a la obtención del grado académico de Doctor en Ciencias Administrativas.

La complejidad de la comunicación se hace con énfasis en la acción que sirven de base dentro de la administración de los conflictos que se desarrollan en el intercambio de la información, generalmente los actos comunicacionales se desarrollan de manera artificial, porque el ser humano posee diferentes campos de acción, y es en los mismos donde se asume desde sus habilidades una concreción de la comunicación de una forma específica. Es necesario entonces superar esos elementos que inciden de manera negativa en el desarrollo del proceso comunicacional, como es el caso del ruido y del engaño. La comunicación como elemento necesario dentro de la constitución humana, refiere la constitución de la fijación de una serie de derechos, donde la inteligencia prima como capacidad de los seres humanos, para de esa manera lograr la adaptación al entorno, es así

como las formas de organización son exclusivas del hombre, este de acuerdo con sus intereses busca las referencias necesarias para incorporarse dentro de Año 11 N°1 2015 16 la realidad, además de poseer un marco histórico connotado que permite referir la interrelación con los demás y la consecución de la comunicación como base de todos los procesos. El fundamento sociológico de la comunicación, se evidencia en función del empleo de la misma para la promoción y el desarrollo de las interrelaciones personales, con base en la proposición de escenarios que conduzcan al empleo de un proceso significativo, al respecto, es necesario manifestar que la palabra es el medio por el cual los seres humanos intercambian información, desde la antigüedad este ha sido uno de los elementos fundamentales en el intercambio humano, además de ser considerada la habilidad para comunicarse, la manera correcta de emplear la palabra definirá la pertinencia de las ideas dentro de la sociedad, donde se asume como habilidad la palabra, con ella, los seres humanos pueden persuadir, argumentar y refutar las ideas de los demás, para lograr concretar espacios que sirvan de base para el desarrollo de las situaciones propias del contextos. Por ello dentro de la constitución de la comunicación para alcanzar la sistematización del funcionamiento organizacional, es necesario asumir que el estudio de la misma se manifiesta en función de la existencia de una serie de teorías que soportan al proceso comunicacional, al respecto Álvarez (2015) propone la siguiente clasificación:

1. La Teoría hipodérmica o de la bala mágica.
2. Teoría de la “omnipotencia de los media”.
3. Modelo o paradigma de Lasswell.
4. Modelo de Shannon-Weaver.
5. Modelo de David K. Berlo.
6. Escuela de Palo Alto.
7. El actuar comunicativo de Jüngen Habermas y
8. Comparación entre teorías y escuelas.

Todas estas teorías permiten entender el dinamismo del desarrollo del proceso comunicacional, porque dentro de la misma se evidencia el compromiso en función de la sistematización, al respecto la teoría

hipodérmica hace mención a la construcción final de la comunicación, en el caso de la teoría de la omnipotencia, se hace mención al impacto de la información emitida, de igual forma el modelo de Lasswell se define mediante una simplificación del proceso comunicacional. Asimismo, se evidencia el modelo de Shannon-Weaver, la cual se define en la comprensión de las relaciones humanas. La recolección de la información se hará a través de un cuestionario de preguntas, las cuales son comúnmente aplicadas dentro de las investigaciones cualitativas y que se constituyen en la razón de ser de las mismas, por ello, es fundamental manifestar que el proceso que se siga en este caso debe ser flexible para de esa manera constituir un cuerpo de información adecuada a las exigencias del objeto de estudio, al respecto, se prevé el empleo de la entrevista como técnica de recolección de la información y como instrumento se asumirá una entrevista en profundidad, la misma es referida por Taylor y Bodgan. De acuerdo con lo anterior, la investigación persigue el establecimiento del por qué se están generando los elementos comunicacionales presentes en la organización universitaria, todo ello con base en la concreción de los eventos desarrollados en la institución universitaria que fortalecen y/o debilitan la comunicación, además de establecer una evaluación de los aciertos y desaciertos de los procesos comunicacionales dentro de la institución universitaria. Se ubica este nivel de conocimiento, puesto que el aporte que se generará se enmarca en la producción de conocimiento científico, amparado en los postulados investigativos de la explicación. La etnometodología constituye el rescate de una serie de impresiones que tienen que ver con la comunicación, las relaciones interpersonales y las organizaciones universitarias, por ello, es esencial el desarrollo de los procesos de análisis e interpretación que redunden en comprender el desarrollo del objeto de estudio, se trata de insertarse dentro de la realidad, con la finalidad de asumir desde la esencia contextual misma el comportamiento del

fenómeno abordado, de allí la importancia de la selección de este método para lograr concretar acciones que permitan la deconstrucción y reconstrucción de la realidad, requiere formas para su concreción dentro de la realidad, por lo cual es necesario asumir la fenomenología como base del método, desde allí se observan, analizan y comprenden fenómenos que interactúan dentro del comportamiento del objeto de estudio abordado, es así como se manifiesta una realidad dinámica donde todos los actores tienen que ver con la generación de evidencias que redundan en la comprensión de la realidad, de acuerdo con lo anterior el interaccionismo simbólico dentro de la constitución de un objeto de estudio, donde se evidencie la posición del investigador en relación con la constitución de la realidad, es decir, esa percepción, interpretación y establecimiento de juicios de valor, donde la conducta del sujeto se manifieste como un conector dentro de las interacciones propias de la realidad con el fenómeno abordado, la complejidad de este método, promueve una interpretación en función de la valoración de lo que se está estudiando para de esta manera construir la teoría que emerge desde el contexto propio. (Ruiz, 2015)

## **II. “RELACIÓN ENTRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y LA SATISFACCIÓN DEL CLIENTE EN UNA EMPRESA DE SERVICIOS TELEFÓNICOS”**

**Universidad:** Universidad Nacional Mayor de San Marcos

**País:** Perú

**Ciudad:** Lima

**Año:** 2010

**Autor:** Pelaes León Oswaldo Clemente, previo a la obtención del grado académico de Doctor en Ciencias Administrativas



Se planteó determinar si existe una relación directa entre el clima organizacional y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica, de manera tal que a medida que se incrementa el nivel del clima organizacional aumentará los niveles de satisfacción de los clientes. Se recolectó información a través de los siguientes instrumentos:

- Escala de Clima Organizacional (EDCO)
- Ficha Técnica del Instrumento
- Grupo de Referencia: (Población destinataria): La EDCO va dirigida al personal de la empresa.
- Extensión: La prueba consta de 40 Ítems. El tiempo de duración para desarrollar la prueba es de 40 minutos.
- Material a Utilizar: Un computador con el programa ACCES, un Diskette con el instrumento.

Se llevó a cabo un estudio sobre la influencia del Clima Organizacional sobre la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. Se llegó a las siguientes conclusiones generales: Se comprobó la hipótesis específica 1 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de relaciones Interpersonales) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación entre ambas variables fue de 0.64. A medida que mejoran las relaciones interpersonales mejora correlativamente la satisfacción del cliente. Se comprobó la Hipótesis Específica 2 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de Estilo de Dirección) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación encontrada fue de 0.81. A medida que mejora el estilo de dirección democrático y participativo mejora correlativamente la satisfacción del cliente. Se comprobó la Hipótesis

Específica 3 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área del Sentido de Pertenencia) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación encontrada fue de 0.62. A medida que mejora el estilo de dirección democrático y participativo mejora correlativamente la satisfacción del cliente. Se comprobó la Hipótesis Específica 4 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de Retribución) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación encontrada fue de 0.56. A medida que mejora el estilo de dirección democrático y participativo mejora correlativamente la satisfacción del cliente. No se comprobó la Hipótesis Específica 5 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de Distribución de Recursos) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación encontrada fue de 0.07 la cual resulta ser positiva, pero no es significativa. Por lo tanto, no se considera comprobada la Hipótesis Específica 5. No hay relación entre la disponibilidad de recursos y la satisfacción del cliente. Se comprobó la Hipótesis Específica 6 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de Estabilidad) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación encontrada fue de 0.81. A medida que mejora el estilo de dirección democrático y participativo mejora correlativamente la satisfacción del cliente. Se comprobó la Hipótesis Específica 7 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de Claridad y Coherencia de la Dirección) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación encontrada fue de 0.37. A medida que mejora el estilo de dirección democrático y participativo mejora correlativamente la satisfacción del cliente. Se comprobó la Hipótesis Específica 8 que planteaba que existe relación directa entre el clima organizacional (Área de Valores Colectivos) y la satisfacción del cliente en la empresa Telefónica del Perú. La correlación

encontrada fue de 0.36. A medida que mejora el estilo de dirección democrático y participativo mejora correlativamente la satisfacción del cliente. Se plantearon las siguientes recomendaciones: Desarrollar cursos de empoderamiento que desarrollen en los trabajadores la identificación con la empresa y sus objetivos. Desarrollar labores que fortalezcan la integración y la cohesión grupal tales como actividades recreativas y deportivas. Implementar talleres de juegos de roles donde se planteen y resuelvan los conflictos latentes o manifiestos entre el personal, así como los problemas comunicacionales. Desarrollar un periódico mural o una página web para facilitar la comunicación grupal. Explicar con detalle el Manual de Organización y Funciones, así como los perfiles de cada puesto. Delinear con claridad las líneas de mando y de comunicación. Implementar cursos de motivación laboral. Evaluar sistemáticamente los niveles de satisfacción laboral. Efectuar reajustes remunerativos razonables. Otorgar capacitación e incentivos a los trabajadores más destacados. Reforzar la cooperación y comunicación entre las áreas. Establecer un sistema de trabajo más participativo entre sus colaboradores de esa manera poder escuchar las dudas, aportes y recomendaciones de los trabajadores en aras de mejorar la comunicación en la empresa. Se debe realizar una mejora en los sistemas de promoción y líneas de carrera entre su personal, estableciendo nuevas políticas al nivel d promoverlos para ocupar posibles vacantes en las que puedan desempeñarse. La empresa debe proporcionar las herramientas adecuadas en el campo dl Hardware y del software. Los ambientes de trabajo y de descanso deben ser apropiados y relajantes. (Pelaes León, 2010).

### **III. “DESARROLLO DE UN MODELO DE EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EMPRESAS DE MANUFACTURA”**

**Universidad:** Politécnica de Madrid

**Ciudad:** Madrid – España

**Año:** 2009

**Autores:** Gómez Hernández Marian, previo a la obtención del grado académico de Doctor en Administración de Empresas.

El mencionado trabajo investigativo plateó desarrollar un modelo de evaluación de la Gestión del Conocimiento (GC) en empresas manufactureras, con el fin de que se cuantifique su contribución en el resultado. El reto fundamental que se establezcan las relaciones causa-efecto entre las estrategias aplicadas por la empresa en los procesos de GC (creación, adquisición, almacenamiento, aplicación, transferencia y medición) y las estrategias de gestión operacional (operaciones, innovación, clientes y financiera). Para la obtención de la información necesaria para el contraste de las variables del modelo planteado, se empleó el método de encuestas directas desarrollando dos cuestionarios. El primero tiene como finalidad evaluar la situación inicial de la CG en la empresa, a través de la percepción de los trabajadores involucrados en las áreas de producción. En el segundo cuestionario que tiene como objeto evaluar el desempeño global de las estrategias de GC, se recoge la información para valorar el sistema de indicadores incluido en el modelo, por medio del personal clave encargado de planificación de la producción, finanzas, recursos humanos, mercadeo e innovación y desarrollo. La Gestión del Conocimiento no es un tema nuevo en el pensamiento del desarrollo organizacional, pero

es nueva la importancia de su gestión que lo considera como activo estratégico para la supervivencia y competitividad de las empresas. En esta perspectiva los gerentes y directivos deben actuar para la creación de valor y desarrollo de diferenciación de sus organizaciones basadas en la CG. La CG aporta algo verdaderamente novedoso a las organizaciones sólo si se entiende en su naturaleza dinámica. El reto no es acumular contenido, sino transformar el talento individual en inteligencia colectiva, donde aprender no es suficiente, sino que lo decisivo es crear valor. Desde la perspectiva de esta investigación la CG es una estrategia gerencial, que permita la organización y el desarrollo del conocimiento en las fases siguientes: identificación, adquisición, creación, clasificación, almacenamiento, protección, aplicación, actualización, transferencia y medición, con la finalidad de generar ventajas competitivas sostenibles en el tiempo. Determinar la intencionalidad y validez de los modelos de CG en el sentido estricto quizás sea muy ambicioso denominar todas las aportaciones presentadas. Sin embargo, en el análisis realizado se diferencian dos tendencias. Unos tratan de clasificar y medir el Capital Intelectual (CI); entre estos hay dos tendencias: una sólo estudia el CI y otra que relacionan los activos tangibles con los intangibles, definiendo estos como la diferencia entre el valor real en el mercado y el valor en los libros. Algunos van más allá e intentan relacionar el CI con los resultados. Pero falta esa función intermedia que debe tener un modelo para cumplir la función de puente sólido entre la teoría y la realidad. La naturaleza del conocimiento y su nivel de desarrollo hacen necesario distinguir distintos modelos de gestión. No existe un modelo universalmente válido. Sin embargo, la mayoría hacen referencia a bloques o tipos de intangibles semejantes: Capital Humano, Organizativo, Tecnológico o Relacional; aunque no todos los llaman así, ni agrupan los mismos elementos dentro de cada uno de ellos. La mayoría no proporciona indicadores de medida.

De aquí la importancia del desarrollo del modelo propuesto en esta investigación. Básicamente, plantean dos líneas de investigación como recomendación al trabajo iniciado en esta tesis. De un lado, una línea encaminada a ampliar el modelo planteado. Por otro lado, una línea cuyo principal propósito es desarrollar el diseño de una nueva metodología de aplicación de la investigación. Una de las principales líneas futuras de trabajo que se pretende seguir tiene como objetivo ampliar el modelo teórico presentado en esta investigación, bien incorporando nuevas variables o bien profundizando en algunas partes del modelo. En esta investigación los autores se han concentrado en demostrar la contribución del conocimiento como activo capaz de generar impacto en la rentabilidad. Se deberá considerar que la mejor forma de estudiar el conocimiento en las organizaciones es a través de la innovación que se genere, parece interesante evaluar la GC y su relación con la innovación. Sería importante que la otra línea de investigación debe ir encaminada a incorporar nuevas variables en el modelo propuesto, y; Se debe analizar el modelo propuesto en una muestra de empresas de otros sectores y tamaño. (Gómez, 2009).

#### **IV. “CLIMA LABORAL Y PERCEPCIÓN DE LA IMAGEN INSTITUCIONAL EN EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR TECNOLÓGICO PÚBLICO “JUAN VELASCO ALVARADO” AÑO 2013”**

Instituto para la Calidad de la Educación Sección Posgrado

**Ciudad:** Lima – Perú

**Año:** 2014

**Autor:** Quispe de la Torre Daniel, previo a la obtención del grado académico de Doctor en Educación.

El autor se propuso analizar de qué manera el clima laboral guarda relación con la percepción de la imagen institucional del IESTP “Juan Velasco Alvarado” del distrito de Villa María del Triunfo en el año de 2013. Para lograr los objetivos de la presente investigación se aplicó un cuestionario bajo las formas de la escala Likert, formada por 57 preguntas, distribuidas en 06 dimensiones y 18 indicadores, cada uno con 03 ítems. Cada pregunta fue diseñada con 05 opciones: **1.** Totalmente de acuerdo. **2.** De acuerdo. **3.** No responde, no sabe. **4.** En desacuerdo. **5.** Totalmente en desacuerdo. Se determinó que existe una relación significativa entre las variables Clima laboral y Percepción de la imagen institucional del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Juan Velasco Alvarado”. Existe una relación significativa entre el clima laboral y la percepción de la gestión del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Juan Velasco Alvarado”. Existe una relación significativa entre el clima laboral y la percepción del nivel académico del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Juan Velasco Alvarado”. Existe una relación significativa entre clima laboral y la percepción de los servicios que brinda el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Juan Velasco Alvarado”. En el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Juan Velasco Alvarado”, existe un clima laboral de muy baja aceptación para sus estudiantes, profesores y su personal administrativo. El clima organizacional, psicológico y organizacional son inadecuados para el trabajo que se realiza. En el Instituto de Educación Superior Tecnológico Público “Juan Velasco Alvarado”, los estudiantes, profesores y el personal administrativo tiene una percepción negativa sobre la imagen institucional, tanto para el caso de la gestión, el nivel académico y los servicios que se brindan. Se plantearon las siguientes recomendaciones: En todas las instituciones educativas en general, es recomendable asegurar un adecuado clima laboral a los estudiantes profesores y el

personal administrativo, ya que esto influye positivamente sobre la imagen institucional que ellos perciben. Es recomendable hacer evaluaciones periódicas sobre las opiniones que los estudiantes, profesores y el personal administrativo tienen sobre el clima organizacional y dentro de un proceso de mejora continua. De este modo, la imagen institucional será afectada positivamente, elevando a la vez su prestigio. Para el caso del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Juan Velasco Alvarado se recomienda implementar acciones de mejora sobre su clima laboral en todas sus dimensiones, pues la percepción de sus estudiantes, profesores y personal administrativo es muy negativa, lo que afectará desfavorablemente en su prestigio y captación de estudiantes. Las autoridades deben convocar a reuniones permanentes con agendas claras, principalmente para tratar la importancia del trabajo y el beneficio para los integrantes de la organización. Las autoridades deben cumplir sus responsabilidades en el marco del conocimiento de los fines y objetivos de la institución. Las autoridades deben establecer una política de gestión más democrática y mantener una comunicación más efectiva. Los miembros de la institución deben trabajar arduamente el inicio de las relaciones interpersonales más agradables y satisfactorias. Los miembros de la institución deben internalizar la idea de la empatía como un factor de desarrollo organizacional. Los miembros de la institución, principalmente autoridades, deben fomentar un clima laboral agradable para cada uno de ellos. La institución educativa JVA debe pugnar por la concreción de un ambiente laboral armónico. La puesta en marcha del concepto confianza, debe ser prioridad institucional. El inicio de la creación de una cultura de desarrollo institucional debe ser la tarea urgente a trabajar. Las normatividades deben ser aplicadas con equidad por parte de las autoridades. Las políticas de reconocimiento a la labor de los miembros de la institución deben ser las próximas a ejecutarse si mezquindad. Las



autoridades deben ser el nexo con el gobierno central a fin de lograr incentivos económicos para los trabajadores. Los miembros de la institución deben adquirir compromisos institucionales y laborar fundados en valores sólidos. (Quispe de la Torre, 2014).

**V. “EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y SU RELACIÓN CON EL ESTILO DEL LIDERAZGO DEL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N.º 5170 PERÚ ITALIA DE PUENTE PIEDRA, PROVINCIA Y REGIÓN LIMA, AÑO 2013”**

**Universidad:** Nacional Mayor de San Marcos

**Ciudad:** Lima – Perú

**Año:** 2014

**Autor:** Quispe De La Torre Daniel, previo a la obtención del grado académico de Doctor en Educación.

El objetivo general de la investigación es determinar la relación del clima organizacional con el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. Para la presente investigación se aplicará como instrumento para el recojo de la información: son dos cuestionarios estructurados. De acuerdo a la hipótesis general: “El clima organizacional tiene relación significativa con el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013” esta decisión se sustenta en el valor obtenido de la Prueba de Pearson de 0,912 y de acuerdo a la regla de decisión esta correlación es muy buena conformidad, se acepta la hipótesis de investigación, es decir, El clima organizacional tiene relación

significativa con el estilo de liderazgo del director de la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. Para la primera hipótesis específica: “El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión liderazgo en la Institución Educativa 5170 Perú Italia De Puente Piedra año 2013., esta decisión se sustenta en el valor obtenido de la Prueba de Pearson de 0,853 esta correlación es muy buena y de conformidad a lo establecido en la regla de decisión, se acepta la hipótesis alterna, es decir, el clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión liderazgo en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. En cuanto a la segunda hipótesis específica: “El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión liderazgo transformacional en la Institución Educativa 5170 Perú Italia De Puente Piedra año 2013”, esta decisión se sustenta en la prueba de Pearson calculado de 0,883, esta correlación es muy buena y de conformidad de lo establecido en la regla de decisión, se acepta la hipótesis de investigación, es decir, El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión liderazgo transformacional en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. Para la tercera hipótesis específica: “El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión gestión en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013”, según la prueba de Pearson calculado de 0,762 la correlación es buena y de conformidad de lo establecido en la regla de decisión, se acepta la hipótesis de investigación, es decir, El clima organizacional 101 tiene relación significativa con la dimensión gestión en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. En cuanto a la cuarta hipótesis específica: “El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión comunicación en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013”, según la prueba de Pearson calculado de 0,824 , esta correlación es muy buena y de conformidad de lo

establecido en la regla de decisión, se acepta la hipótesis de investigación, es decir, El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión comunicación en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. Para quinta hipótesis específica: “El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión trabajo con la comunidad en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013”, según la prueba de Pearson calculado de 0,725, la correlación es buena y de conformidad de lo establecido en la regla de decisión, se acepta la hipótesis de investigación, es decir, El clima organizacional tiene relación significativa con la dimensión trabajo con la comunidad en la Institución Educativa 5170 Perú Italia de Puente Piedra año 2013. Se recomienda que el director sea un líder ya que mejora el clima organizacional de la institución educativa. Se recomienda que el director de la institución tenga un liderazgo transformacional para mejorar el clima organizacional. Se recomienda tener una buena gestión del director para de esta manera exista un buen clima organización. Se recomienda mantener una buena comunicación con los docentes para mejorar el clima organizacional de la institución educativa. Se recomiendo fomenta el trabajo con la comunidad para mejorar el clima organizacional de la institución educativa. Deben fomentar las buenas relacione entre los docentes para mejorar el buen desempeño docente. (Quispe, 2014).

## **VI. “DISEÑO DE CLIMA ORGANIZACIONAL COMO MECANISMO DE ATENCIÓN Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DE LOS SERVIDORES PÚBLICOS DEL ILUSTRE MUNICIPIO DE JIPIJAPA-2013”**

**Universidad:** Privada Antenor Orrego

**Ciudad:** Trujillo – Perú

**Año:** 2014

**Autor:** Toala Bozada Sandra Patricia, previo a la obtención del grado de Doctor en Administración.

Se planteó como objetivo general de la investigación, proponer un diseño de clima organizacional que coadyuve en el desempeño profesional y a su vez en el cumplimiento de las funciones de los servidores públicos del Ilustre Municipio de Jipijapa. La recopilación de la información proviene de la investigación de campo y será mediante las técnicas de: entrevistas y encuesta dirigidas a los servidores públicos del Ilustre Municipio de Jipijapa. La Información Secundaria proviene de la investigación bibliográfica y se obtendrá mediante la recopilación de datos adquiridos de internet, textos, revistas y otros. En el Ilustre Municipio de Jipijapa debe existir una efectiva y oportuna comunicación para que mejoren las relaciones interpersonales entre autoridades y servidores públicos. El Ilustre Municipio de Jipijapa no cuenta con buenas relaciones interpersonales entre las autoridades y servidores públicos. El Ilustre Municipio de Jipijapa no brinda en su totalidad el apoyo institucional y orientación administrativa para se fortalezca el estatus personal y el entorno laboral de los servidores públicos. Los servidores públicos necesitan de un programa de apoyo integral que mejore las actividades y funciones, esto representaría una ventaja importante para el desarrollo de la Institución. El Municipio de Jipijapa cuenta con profesionales universitarios, como fortalezas que contribuyen con su desempeño profesional a mejorar la calidad de atención a la ciudadanía. El presente trabajo sirve como información de investigación para futuras investigaciones que tengan temas relacionados a mejorar el desempeño de los servidores públicos municipales. Se evidencian las siguientes recomendaciones: Que las autoridades Implementen el diseño

propuesto en esta investigación, para mejorar los procesos administrativos que permitan tener un clima organizacional agradable para el mejor desempeño de las funciones de los servidores públicos. Modificar el espacio físico para evitar falencias por parte del personal en el momento de realizar las funciones diarias, tomar en consideración la ubicación del material que se encuentran en las oficinas y acondicionarlas de manera que el empleado se sienta cómodo y realice sus funciones de modo eficaz. Las autoridades deben desarrollar programa orientados a la misión, visión y los objetivos de la organización. Las autoridades deben establecer estrategias de motivación e incentivo para logra la satisfacción en las funciones de los servidores públicos del Ilustre Municipio de Jipijapa. (Toala, 2014).

## **VII. “FACILITADORES DE LA CREACIÓN DE CONOCIMIENTO ORGANIZACIONAL”**

**Universidad:** EAFIT

**Ciudad:** Medellín – Colombia      **Año:** 2012

**Autor:** Robledo Fernández Juan Carlos, previo a la obtención del grado de Doctor en Administración.

Como objetivo general se plantea lo siguiente: Explorar, comprender y teorizar sobre los facilitadores de la creación del conocimiento organizacional en la perspectiva de las representaciones sociales y en el contexto de una empresa cuyas actividades centrales están basadas en el conocimiento. Los instrumentos utilizados son principalmente cuestionarios aplicados que se constituyen en instrumentos de investigación de una gran

riqueza ya que permiten introducir aspectos cuantitativos, considerados esenciales dentro de la perspectiva de las RS. A través de estos instrumentos, se organizan los elementos que requieren ser evaluados, los cuales, a su vez, sirven como vehículo para identificar las manifestaciones de las RS desde sus aspectos constitutivos o estructurales. Los instrumentos diseñados y utilizados son los siguientes: El instrumento utilizado y denominado “estilo de aprendizaje organizacional” es una adaptación de Kolb (1976). Este instrumento permite caracterizar “cómo” aprenden los miembros de la empresa COTECMAR, con respecto a cuatro dimensiones: (1) Discriminando, (2) Ensayando, (3) Compromiso, y (4) Práctica. Con este instrumento se busca también establecer la distribución de los estilos de aprendizaje con respecto a tres áreas de trabajo de la empresa: la Dirección de Desarrollo y Sistemas de Información (DIDESI), la Producción, y la Administración y Gerencia. Y con respecto a la formación profesional – o sea, si el participante pertenece al campo de Ingenierías o al de Ciencias Económicas y Administrativas; al cargo – si la persona está en un cargo que implica gobernanza (toma de decisiones), o si ocupa un cargo de no gobernanza; y la Planta de Operación – si trabaja en la planta de Mamonal, la Planta de Bocagrande, o el Centro. Dadas las limitaciones de la investigación – asociadas esencialmente al método de investigación adoptado –, en este capítulo no se pretende abordar formulaciones teóricas generales más allá de lo que se puede plantear desde un estudio de caso en particular. Al mismo tiempo, se recuerda que el método de investigación adoptado permite la generalización analítica. Por lo tanto, el propósito del investigador es el de elaborar sobre aquellos aportes que se relacionan con el marco teórico y conceptual, y que, en última instancia tienen necesariamente una incidencia sobre lo que se podría denominar la (o las) teoría(s) de la creación de conocimiento organizacional. Además, considerando el alcance de los objetivos

planteados en esta tesis doctoral – mediante la integración de enfoques teóricos y la complementariedad de métodos cualitativos y cuantitativos de investigación –, el diseño investigativo ha permitido, desde el estudio particular realizado en la empresa COTECMAR, identificar los facilitadores de la creación de conocimiento organizacional desde las perspectivas procesual, estructural y funcional propias de las representaciones sociales. En esta investigación se ha sostenido que el conocimiento organizacional es el resultado de una construcción social al interior de la organización; por lo tanto, en su creación intervienen necesariamente múltiples factores, no solo de carácter organizacional u estratégico, sino también de carácter humano. Y esto, principalmente, en relación a la formación de campos semánticos organizacionales alrededor de la interacción entre las personas dentro de la organización. Este tema sobre la creación de conocimiento organizacional abordado y de manera específica, las problemáticas de los facilitadores se aproximan desde las perspectivas de la Teoría de las Representaciones Sociales, deberá ser considerada vital para futuros estudios similares. La postura que se adopte deberá ser distinta a las tradicionales y principalmente de aquellas basadas en la estrategia, la economía o la gestión del conocimiento, desarrollada principalmente como consecuencia de la adopción de las tecnologías de información en las organizaciones. Los nuevos estudios que puedan realizar al respecto deberán contribuir con un estudio empírico útil para abordar la complejidad de la creación de conocimiento organizacional desde una perspectiva hasta la fecha no delineada por las investigaciones tradicionales. Los futuros investigadores deberán desarrollar un estudio que se encuentre dentro del marco metodológico riguroso, integrando métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, que permitan la obtención de resultados reveladores alrededor de la configuración de los facilitadores de la creación de conocimiento organizacional. (Robledo, 2012).

## VIII. “LA IDEA DE PROGRESO EN LOS DISCURSOS DE ESTANDARIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES”

**Universidad:** EAFIT – HEC Montreal Canadá

**Ciudad:** Medellín – Colombia

**Año:** 2014

**Autor:** Escobar Valencia Miriam, previo a la obtención del grado de Doctor En Administración.

La investigación plantea el siguiente objetivo: Reconocer cómo están presentes los postulados de la Idea de Progreso en el discurso de los Actores Estratégicos estudiados. Los textos emblemáticos de la Estandarización exponen la propuesta de Edward Deming, como el pilar de su conceptualización y aplicación en las organizaciones, en su texto seminal: Calidad, Productividad y Competitividad. La salida de la crisis (El original: Out of the crisis. Quality, productivity and competitive position). Los postulados de la Estandarización (propuestos por Deming) se retoman desde los postulados de Taylor y Ford que son replicados y ampliados por otros autores que publicaron textos también encontrados como emblemáticos. Los principios de la estandarización formulados se consideran “transformadores”, cuya demostración, según Deming, es evidente en Japón y necesaria en las organizaciones americanas. La continuidad de los procesos que son claves para el Movimiento de la Calidad en Colombia, que darán cuenta de textos emblemáticos de la Estandarización y su aplicación. Que se apliquen los postulados de la Estandarización y de la Calidad en Colombia, circunscrita al interior de los procesos del incipiente sector industrial. Se deberá aplicar la política de fomento a la inmigración la



cual en su momento no fue puesta en marcha y el número de inmigrantes fue mínimo. (Escobar, 2014).

### **2.2.2. Artículos**

#### **I. TEMA: EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y LA SATISFACCIÓN LABORAL: UN ANÁLISIS CUANTITATIVO RIGUROSO DE SU RELACIÓN.**

**Universidad:** EAFIT

**Ciudad:** Medellín – Colombia

**Año:** 2015

**ISSN:** 1692-0279

**Autores:** Manosalvas Vaca Carlos Anibal; Manosalvas Vaca Luis Oswaldo; Nieves Quintero Jorge.

Este artículo analiza la relación entre el clima organizacional y la satisfacción laboral en organizaciones que brindan servicios de salud, específicamente en un hospital. La metodología usada es cuantitativa rigurosa, la que nos permite realizar de manera amplia el Análisis de los Componentes Principales y Factoriales Confirmatorios de los Constructos, que es el instrumento de verificación de medida; adicionalmente se utilizó Ecuaciones Estructurales, con la finalidad de analizar la relación entre los constructos; teniendo como finalidad que el objetivo principal sea dar mayor validez a los resultados descriptivos concurrido en estudios afines realizados en otros países, en los cuales proponen modelos generalizables hacia otro tipo de organizaciones, direccionadas a la implementación de estrategias que sirva de base para una mejor gestión del talento humano.

Los resultados de este estudio corroboran y enriquecen conclusiones obtenidas en estudios previos sobre la relación directa entre estos constructos, a través de un instrumento de medición nuevo y de fácil aplicación. Por otro lado, las conclusiones obtenidas pueden utilizarse para diseñar estrategias que posibiliten una gestión más eficiente del talento humano de este tipo de organizaciones. El objetivo principal de este estudio fue analizar la relación entre el clima organizacional y la satisfacción laboral en empresas de salud. Específicamente, el estudio se realizó con una muestra de profesionales que laboraban en diversas áreas del hospital del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social de la provincia de Esmeraldas. A través de una revisión exhaustiva de literatura relacionada a este tema, se decidió utilizar como base el modelo creado por Chiang, Salazar y Núñez (2007), quienes, a través de un análisis factorial, lograron reducir el número de componentes para, posteriormente, correlacionar cada una de las dimensiones obtenidas de cada constructo, encontrando relaciones significativas entre cada uno de ellos. El presente estudio fue un paso más allá y realizó un análisis factorial confirmatorio para validar el modelo de medida de los instrumentos utilizados y, a través de ecuaciones estructurales, estudiar la relación entre los dos constructos. Los resultados obtenidos muestran una relación significativa entre clima organizacional y satisfacción laboral, corroborando resultados de otros estudios relacionados a esta temática. Sin embargo, ninguno de los modelos de medida obtuvo un ajuste aceptable al realizar el análisis factorial confirmatoria, haciéndose necesario elaborar un análisis de componentes principales, para tratar de determinar las causas de estos ajustes tan pobres de los datos. Los resultados obtenidos no concordaron con los del modelo de medida utilizado para la medición, por lo que se recomienda, en futuras investigaciones, analizar más a fondo cada uno de los ítems y su relación con las dimensiones de cada constructo. A pesar de obtener

un resultado positivo, existieron algunas limitaciones que es importante señalar para encaminar futuros trabajos de investigación. En primer lugar, el estudio se realizó en un contexto específico, por lo que la generalización de los resultados puede verse limitada. Sin embargo, los constructos utilizados y sus modelos de medida podrían adaptarse fácilmente a otros contextos, gracias a las teorías y conceptos que los respaldan. Se recomienda replicar el estudio en otros contextos e incluir aspectos culturales que puedan, de alguna manera, influir en la relación de estos constructos. La investigación de tipo transversal realizada también es una limitación importante, ya que imposibilita definir alguna relación de causalidad entre el clima organizacional y la satisfacción laboral; se recomienda hacer estudios longitudinales para tratar de determinar alguna causalidad entre estos constructos. (Manosalvas, Manosalvas, & Nieves, 2015).

## **II. TEMA: LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA UNIVERSITARIA: UNA APROXIMACIÓN ACTUAL**

**Universidad:** Politécnica de Valencia

**Ciudad:** Valencia – España

**Año:** 2013

**ISSN:** 1887-4592

**Autor:** Lobato Fraile Clemente; Ilvento María Celia

Desde el inicio del siglo actual, la institución universitaria se encuentra inmersa en una profunda transformación. En este marco la orientación y la tutoría universitaria constituyen un tema mayor en la Educación Superior. La moderna concepción (Life designing) enfatiza dos factores fundamentales: el compromiso de la persona en la construcción del propio proyecto de vida a través de una reflexión regular y sistemática y

el necesario acompañamiento por profesionales en diferentes modalidades y contextos. Todo un reto para la reflexión y la respuesta creativa de la orientación y tutoría en las instituciones universitarias. Por ello son numerosas las innovaciones en la acción tutorial, promovidas por docentes o a nivel institucional en las universidades para lograr implantar sistemas de orientación y tutoría, apoyadas en las nuevas tecnologías y progresos científicos, que respondan a las necesidades detectadas. Todo ello está generando una dinámica innovadora y un revulsivo estructural en los centros universitarios, en la consecución de una mayor calidad en la Educación Superior. A este respecto, los trabajos que componen el presente Monográfico constituyen un mosaico de prácticas de intervención en los entornos de la institución universitaria. Los planteamientos y exigencias de la formación en el trabajo y aprendizaje autónomo y en la configuración de profesionales autónomos y estratégicos, sobre todo con la implantación del Proceso de Bolonia, ha revalorizado la función y acción tutorial. En el siguiente artículo, “Ser y ejercer de tutor en la universidad”, las profesoras López Martín, González Villanueva y Velasco Quintana abordan la figura del tutor universitario, como parte de una investigación cualitativa más ampliada, basada en el método del caso, con universidades pública y privada. Identifican algunos elementos que inciden en el significado de ser y hacer de tutor, así como los roles, estrategias y acciones utilizados en la tutoría. El ser y ejercer del tutor se muestra como la construcción de un proceso “desde dentro del profesor”, en relación a diversos factores contextuales, formativos y experienciales. Y subrayan una vez más que los programas de formación en la función tutorial del profesorado deben constituirse como potentes instrumentos de cambio, que promuevan la revisión de significados en torno a la docencia y de actitudes hacia la tutoría. En este sentido, se enfatizan especialmente la necesidad de desarrollar competencias

comunicativas y el establecimiento de una relación de ayuda en quien va a desempeñar la función orientadora en la tutoría. (Lobato & Ilvento, 2013).

### **III. TEMA: EL CLIMA DE COMUNICACIÓN, LA MOTIVACIÓN Y LA SATISFACCIÓN LABORAL EN UN PROCESO DE ATENCIÓN PRIMARIA EN COLOMBIA**

**Universidad:** Complutense de Madrid

**Ciudad:** Madrid – España

**Año:** 2013

**ISSN:** 2173 - 1675

**Autor:** Bustamante Ospina Edilson

El proceso *En Familia* es una apuesta del Programa de Salud de la Universidad de Antioquia en Colombia que trabaja la atención primaria desde la promoción y la prevención y que cuenta con un equipo de empleados de más de 15 disciplinas. Esta investigación explora la relación entre la comunicación interna (clima de comunicación) y los componentes de motivación y satisfacción laboral de sus empleados, como indicadores de la apuesta que hace el proceso con sus públicos internos por potenciar desde dentro el trabajo con las familias beneficiarias. Se realizó un estudio descriptivo de corte transversal con una muestra integrada por 66 empleados de los 91 contratados durante el primer semestre de 2010. Se utilizó un cuestionario diseñado por el investigador. Los resultados permiten anotar que la relación de la comunicación con la motivación y satisfacción laboral es implícita, pues no tiende a discriminarse o sesgarse cada término, sino que se hace referencia a los tres de manera integrada. Se destacan además los siguientes elementos: el papel de los líderes; la comunicación cara a cara; la

integración; el estímulo y la formación; la identificación; y las repercusiones de la comunicación interna, la motivación y la satisfacción laboral en el trabajo externo. Variados estudios han demostrado la importancia de la comunicación interna en las organizaciones, destacando asuntos como su impacto en el compromiso organizacional (Welsch y LaVan, 1981; Guzley, 1992), en el desempeño de los equipos (Choi y Kim, 1999; Pincus, 1986), o su influencia en la productividad (Clampitt y Downs, 1993). En los escenarios de salud apenas se empieza a comprender el sentido y la importancia de ésta. En el caso de En Familia, que trabaja la promoción de la salud (puntualmente desde la perspectiva de la atención primaria y como una de las experiencias piloto en el país), y en todos los escenarios donde se trabaje por ésta (que deberían ser todos, incluyendo los hospitales y clínicas que actualmente son más referentes de la enfermedad que de la salud), la comunicación interna tiene que trazar una ruta muy importante para lograr informar, formar, integrar, crear una imagen, e identificar a todos sus empleados con la filosofía de trabajo que implica promocionar la salud (Bustamante, 2012). Sólo así es posible, desde los escenarios de salud, pensar en crear ambientes favorables, desarrollar habilidades y capacidades en las personas, reforzar la acción comunitaria, reorientar los servicios de salud y trabajar por el establecimiento de políticas públicas saludables, pilares básicos de la promoción d la salud. (Bustamante, 2013).

#### **IV. TEMA: PROCEDIMIENTO PARA EL CONTROL DE GESTIÓN EN LA EMPRESA CAMPISMO POPULAR DE VILLA CLARA.**

**Universidad:** Universidad Central “Marta Abreu” De Las Villas

**Ciudad:** Villa Clara – Cuba

**Año:** 2013

**ISSN:** 1815 5936

**Autor:** Espino Valdés Ariel; Sánchez Sánchez Ramón; Aguilera Martínez Alán Francisco.

Actualmente, el control de gestión tiene un papel decisivo como perspectiva de dirección en las empresas cubanas, ya que se optimiza el conocimiento de los trabajadores en función de los resultados de la organización. Se han introducido distintos enfoques en este sentido, pero en pocas empresas se han logrado conectar los objetivos estratégicos con las metas a alcanzar. El presente trabajo tiene como objetivo mostrar un procedimiento para implementar el control de gestión en las Empresas de Campismo Popular, que permita la utilización de los inductores de cambio para el alineamiento de la gestión de los procesos con la estrategia establecida, bajo un enfoque sistémico y proactivo, profundizando en el diagnóstico del clima organizacional. El trabajo muestra como resultado fundamental el diseño de un procedimiento de carácter integrador con enfoques modernos e indicadores de gestión que permitirán el análisis oportuno del cumplimiento de los objetivos. En Cuba se han realizado investigaciones que contribuyen al control de gestión como una novedosa filosofía de gestión, que centra su atención en el manejo correcto de indicadores cuantitativos y cualitativos bien determinados; no obstante, todavía es incipiente esta aplicación en el sector empresarial. El procedimiento que se expone en esta investigación profundiza en el análisis del clima organizacional como un excelente inductor para el proceso de cambio en la organización objeto de estudio. El cuadro de mando integral constituye una herramienta vital en la concepción del control de gestión, donde la implicación de todos los trabajadores se hace imprescindible para el éxito de su aplicación. (Espino, Sánchez, & Alan, 2013).

## **V. TEMA: INFLUENCIA DEL GÉNERO Y EDAD: SATISFACCIÓN LABORAL DE PROFESIONALES SANITARIOS**

**Universidad:** Universidad de Murcia

**Ciudad:** Murcia – España

**Año:** 2013

**ISSN:** 1518 - 8345

**Autor:** Carrillo García Cesar; Solano Ruiz María Del Carmen; Martínez Roche  
María Emilia; Gómez García Carmen Isabel

Se plantea analizar la influencia del género y edad en la satisfacción de la vida laboral en los profesionales sanitarios de un Hospital Universitario. La muestra quedó constituida por 546 profesionales, administrándose un cuestionario general con variables sociodemográficas y otro específico, el NTP 394 Satisfacción Laboral: escala general de satisfacción adaptada y validada al castellano. En general un 77,2% se encuentra satisfecho con el trabajo que desempeña. En relación al género, se evidencia la feminización de prácticamente todas las profesiones sanitarias sin excepción, quedando patente niveles de satisfacción superior en las mujeres. La edad, presenta niveles más elevados de satisfacción en profesionales de edades entre 20 y 30 años y en los mayores de 61; en contrapartida los niveles de insatisfacción se presentan en los profesionales de edades comprendidas entre 41 y 50 años. Podemos delimitar la influencia del género y la edad en los niveles de satisfacción laboral, obteniéndose asociaciones significativas en ambas variables; respecto al género, las mujeres se muestran más satisfechas y en cuanto a la edad los profesionales de mayor edad muestran mayor satisfacción. Así, las líneas de gestión deben orientarse al establecimiento de acciones de mejora en aquellas variables que producen insatisfacción. (Carrillo, Solano, Martínez, & Gómez, 2013).



## **VI. TEMA: INFLUENCIA DEL GÉNERO Y EDAD: SATISFACCIÓN LABORAL DE PROFESIONALES SANITARIOS**

**Universidad:** Santo Tomás

**Ciudad:** Bogotá - Colombia

**Año:** 2015

**ISSN:** 2256 - 3067

**Autor:** Carrillo García Cesar; Solano Ruiz María Del Carmen; Martínez Roche  
María Emilia; Gómez García Carmen Isabel

El propósito de este estudio fue identificar la presencia del Síndrome de Burnout, los estilos de liderazgo y la satisfacción laboral de los profesionales asistenciales de un hospital de tercer nivel y observar su relación, considerando variables sociodemográficas. Para ello, se utilizó el MBI, el TAP y el Test de Satisfacción Laboral S20/23, respectivamente. De acuerdo con los resultados, se encontró baja presencia de Burnout y altos niveles de realización personal, a pesar de las condiciones laborales adversas precursoras del síndrome. Contrario a lo reportado en la literatura, las personas con el síndrome o en riesgo de padecerlo presentan alta satisfacción laboral, sustentada en su motivación intrínseca, lo cual constituye un factor protector. No se encontró relación directa entre liderazgo y Burnout, pero el liderazgo sí se relaciona con la satisfacción laboral a través de la motivación intrínseca. Por último, se confirma el papel mediador de las variables sociodemográficas. Con el presente estudio, determinamos que en relación a la edad de los profesionales sanitarios, podemos señalar que son los profesionales de mayor edad (61-70 años), los que muestran mayores niveles de satisfacción, siendo las relaciones establecidas estadísticamente significativas en siete aspectos de los 17 evaluados, tales como: relación entre dirección y trabajadores, posibilidades de

promoción, horario, variedad de tareas, estabilidad en el empleo, oportunidades de formación o satisfacción general. Respecto al género de los profesionales encuestados, se evidencia la tendencia de feminización de prácticamente todas las profesiones sanitarias sin excepción, quedando patente que son las mujeres las que muestran mayores niveles de satisfacción global, siendo esta relación estadísticamente significativa, del mismo modo, los hombres se muestran ligeramente más satisfechos que las mujeres con la estabilidad en el empleo. En cuanto a las limitaciones del estudio, nuestra investigación presenta algunas que es preciso matizar. En primer lugar, y por dificultades obvias, tuvimos que utilizar una muestra de profesionales seleccionada de forma no aleatoria; un mayor tamaño muestra procedente de diferentes hospitales habría permitido una mayor generalización de los resultados obtenidos, por último, los datos fueron recogidos mediante cuestionarios autoadministrados, quedando así la sinceridad de las respuestas a criterio de los profesionales. Sin embargo, estas limitaciones no invalidan los resultados para haber sido comparados con los obtenidos en investigaciones previas. Como implicaciones prácticas, pensamos que las líneas de gestión se deben orientar hacia los profesionales sanitarios involucrando a éstos en la toma de decisiones, según la edad y sexo de los mismos ya que queda patente la influencia de estas variables en la satisfacción laboral. Entre las líneas de investigación futuras, y a fin de explorar las diferencias en cuanto a la satisfacción laboral tanto por grupos de edades como por género de los profesionales sanitarios, en enero de 2013 iniciamos un Proyecto de Investigación en Salud subvencionado por el Instituto de Salud Carlos III (España), a fin de seguir investigando el tema a través de un estudio de enfoque cualitativo multicéntrico haciéndolo extensivo a tres Hospitales Universitarios. Todo ello, con el propósito de conocer la razón por la cual las variables influyen en la

satisfacción laboral y sobre todo para contribuir a la mejora de la calidad asistencial. (Carrillo, Solano, Martínez, & Gómez, 2015).

## **VII. TEMA: DIRECCIÓN POR PROCESOS EN LA UNIVERSIDAD**

**Universidad:** Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, CUJAE.

**Ciudad:** La Habana – Cuba

**Año:** 2013

**ISSN:** 1815 - 5936

**Autor:** Alonso Becerra Alicia; Michelena Fernández Ester; Robaina Daniel Alfonso.

La necesidad de lograr una correspondencia más estrecha entre el proceso de Planeación Estratégica en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría y la Gestión Universitaria, es una premisa para lograr la adecuada integración de los procesos sustantivos y la misión, visión y estrategias determinadas para el período 2011-2015. El objetivo de esta investigación es establecer el procedimiento para desarrollar el proceso de Planeación Estratégica en dicha institución, de forma que la gestión de los procesos sustantivos se garantice a partir de las estrategias y las Áreas de Resultados Claves (ARC) determinadas. Los métodos utilizados son el trabajo en grupo, análisis de informes y documentos e implementación de las regulaciones aplicables. Los principales resultados se obtienen a partir de la concepción lograda, que permite trabajar de forma integrada todos los elementos de la Gestión Universitaria. Las conclusiones reflejan los resultados obtenidos, haciendo corresponder los procesos sustantivos y las ARC, estrategias y planes de resultados de los profesores y trabajadores. El enfoque basado en procesos permite realizar una gestión universitaria enfocada en los resultados, teniendo en cuenta las

interrelaciones de las ARC. La Cujae identifica como ARC los procesos sustantivos de la Universidad: Formación, Investigación y Extensión Universitaria; así como el proceso estratégico de Gestión de Recursos Humanos. Las estrategias en función de las acciones en cumplimiento de los criterios de medidas por cada ARC, contribuyen a la confección de planes de trabajos en los departamentos para asegurar los objetivos de trabajo propuestos por la Universidad. (Alonso, Michelena, & Robaina, 2013).

**VIII. TEMA: SIGNIFICACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES QUE PERMITEN LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO A ÁMBITOS PROPIOS DE LA ACCIÓN DOCENTE**

**Universidad:** Universidad de Granada

**Ciudad:** Granada – España

**Año:** 2013

**Issn:** 1989 – 639x

**Autor:** Tejada Fernández José; Ruiz Bueno Carmen

El objetivo de este artículo es la reflexión sobre el papel del prácticum en el proceso de adquisición de las competencias profesionales de los docentes en formación. Se parte de una conceptualización de competencia, así como su adquisición y desarrollo, ligada al conjunto de saberes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional, definibles en la acción, donde la experiencia se muestra como ineludible y el contexto es clave. Desde este posicionamiento, pues, se resalta la acción, la experiencia y el contexto socio-profesional. Todo ello son claves en el prácticum de formación de docentes. De ahí, que tras la reflexión sobre la adquisición y desarrollo de competencias

en la práctica profesional y en escenarios socio-profesionales, se profundice en el papel del prácticum en tales procesos, ligados particularmente a la adquisición de competencias docentes, además de su potencial en la transición y construcción de la identidad profesional. La ampliación, cada vez más, de créditos formativos en los escenarios socio profesionales es un hecho en universidad. Múltiples experiencias y modalidades de prácticas se han ido desarrollando en las últimas décadas. Aunque no ha sido objeto de estudio en este trabajo, por exceder de los límites del mismo, un análisis de buenas prácticas, como contrapunto a las problemáticas que se pueden dar ante esta modalidad formativa, quisiéramos apuntar algunas de ellas, a título de ejemplo de nuestro contexto, que están siendo referentes para nuevos planteamientos de prácticas profesionales basadas en la adquisición de competencias profesionales. Nos referimos a la formación en alternancia, la investigación-acción participativa o colaborativa, el aprendizaje servicio, como modalidades de prácticas/prácticum que bajo principios socio-constructivistas, han evidenciado su eficacia y efectividad en la formación de profesionales (formación por proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, mentoring, coaching, comunidades de aprendizaje, rotación de puestos, etc.) Como destaca Molina (2011, p. 23) los modelos sobre los que se sustenta el prácticum han experimentado un cambio, desde el tradicional de “habilidades técnicas” al basado en enfoques más formativos. En general, podríamos considerar que a) predominan las experiencias centradas en tres grandes bloques: a) investigación-acción, reflexión y colaboración; b) conviven igualmente otros modelos con denominaciones particulares (supervisión, memorización, aprendizaje situado...) que pueden contener a los anteriores; y c) muchas experiencias no se apoyan en un solo modelo, sino que suelen combinarse y complementarse. Con todo, lo más significativo de ellos es que establecen una alternancia complementaria

(interactiva<sup>10</sup>) de los estudios de académicos con la formación en centros de trabajo. Es más, la mayoría de los modelos de organización del prácticum apuntan a estructuras cíclicas centradas en la construcción del conocimiento profesional del estudiante y en la corresponsabilidad formativa de los agentes donde se integran las lógicas disciplinares con la lógica profesional (Saez, 2009). Esto no es más que asumir la formación por competencias en el prácticum de los docentes se fundamenta en un modelo participativo, reflexivo y dialógico que se caracteriza por dar el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje al propio estudiante. La corresponsabilidad de los agentes implicados favorece el desarrollo de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios socio-profesionales. Con todo, hay que tener presente que, más allá de la concepción y fundamentación teórica del prácticum como modalidad formativa en la adquisición de competencias profesionales en escenarios socio-profesionales, existen todo un conjunto de problemáticas, no del todo resueltas, que afectan a su éxito y que son generadoras, a veces, de fuertes controversias. Nos referimos específicamente a factores asociados a su organización, gestión y recursos, amén de aquellos otros tantos factores contextuales del escenario socio-profesional (cultura, recursos, clima, respaldo de la institución). De hecho, el éxito de esta modalidad formativa se basa esencialmente en la red de colaboradores y en la calidad de la misma (cantidad de instituciones, fidelización, diversidad de sectores, convenios con asociaciones, corporaciones, demandas, recursos, apoyo económico, innovaciones, etc.), a la que hay que añadir el acompañamiento como clave fundamental de la efectividad de la formación del prácticum. (Tejada & Ruiz, 2013).

## **IX. TEMA: DE LA GESTIÓN POR PROCESOS A LA GESTIÓN INTEGRADA POR PROCESOS**

**Universidad:** Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, CUJAE

**Ciudad:** La Habana – Cuba

**Año:** 2014

**Issn:** 1815 - 5936

**Autor:** Llanes Font Mariluz; Isaac Godinez Cira Lidia; Moreno Pino Mayra; García Vidal Gelmar.

El objetivo del trabajo consistió en argumentar el enfoque de integración basado en procesos integrados para la reconceptualización de la gestión por procesos a la gestión integrada por procesos, bajo el alcance de los sistemas integrados normalizados. Para este fin se aplican métodos para el análisis y síntesis de los conceptos analizados a partir de la revisión de la literatura especializada, el sistémico estructural funcional para abordar las cualidades de la gestión integrada por procesos y la modelación para la representación de las interacciones y agujeros negros del proceso. Con el análisis desarrollado por los autores se define la gestión integrada por procesos y se identifican las interrelaciones y principales diferencias entre esta y la gestión por procesos. Finalmente se concluye que el enfoque de integración basado en los procesos integrados permite gestionar los requisitos unificados aplicables, la determinación de las interacciones y la gestión de los agujeros negros. La gestión integrada por procesos se caracteriza por mejorar la integración del sistema organizacional para alcanzar los objetivos de eficacia, eficiencia y flexibilidad planificados e integrar con la aplicación de herramientas informáticas, las etapas de planificación, operación, evaluación y mejora del proceso integrado. El enfoque basado en los procesos integrados, permite incorporar en el sistema de procesos organizacional

los requisitos unificados aplicables demandados por todas las partes interesadas, la determinación de las interacciones internas y externas del proceso/subproceso y la gestión de los agujeros negros. El criterio de proceso integrado fundamenta el concepto de gestión integrada por proceso y permitió revelar desde una perspectiva integradora las interrelaciones y diferencias entre el enfoque de gestión por procesos y gestión integrada por proceso. El enfoque de gestión integrada por procesos, facilita a los actores involucrados de las organizaciones, diseñar e implementar el sistema integrado normalizado, proporcionando a la alta dirección de un pensamiento sistémico para el análisis y la toma de decisión en sus organizaciones. (Llanez, Isaac, Moreno, & García, 2014).

## **X. TEMA: CULTURA AMBIENTAL: UN ESTUDIO DESDE LAS DIMENSIONES DE VALOR, CREENCIAS, ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS AMBIENTALES**

**Universidad:** Universidad de Tolima

**Ciudad:** Tolima – Colombia

**Año:** 2013

**ISSN:** 1909 - 0455

**Autor:** Miranda Murillo Luisa Margarita

El presente artículo de revisión pretende hacer una descripción de la cultura ambiental abordada desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ecológicos. La cultura ambiental es la forma como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente, y para comprenderla se debe comenzar por el estudio de los valores; estos, a su vez, determinan las creencias y las actitudes y, finalmente, todos



son elementos que dan sentido al comportamiento ambiental. Por lo tanto, la educación ambiental debe estar enfocada de acuerdo con las características propias de la comunidad, por lo cual es importante desarrollar estudios en los cuales se determinen estas variables con el fin de avanzar en la consolidación de una cultura ambiental favorable. A través del tiempo ha dominado una serie de paradigmas tradicionales que se encuentran arraigados en la cultura de los pueblos. Estos han sido determinantes en la concepción de la naturaleza y el ambiente, y, a su vez, son causa del deterioro. Estos paradigmas determinan los valores, las creencias, las actitudes y los comportamientos ambientales. Debido a esto es necesario cambiar la concepción y el acercamiento a la realidad que tienen los individuos. Se debe enfocar la educación ambiental de acuerdo con las características propias de la comunidad y se hace importante desarrollar estudios en los cuales se determinen estas variables o dimensiones, si se quiere avanzar en la consolidación de la cultura ambiental favorable con el medio ambiente y, por ende, progresar en la búsqueda de la sostenibilidad. La relación entre las tendencias culturales como sistemas de creencias, valores compartidos, actitudes podría dar cuenta de los comportamientos y estrategias que los individuos mantienen en la interacción con el medio ambiente. Por lo tanto, dichas variables, en su más amplio sentido, tienen un peso determinante en el desarrollo de una cultura ambiental sostenible. Ahora bien, el compromiso con valores, creencias y actitudes más próximos a una relación armónica con el medio ambiente podría convertirse en un poderoso predictor del cambio de los contextos en los comportamientos. Por ello, el análisis de la interacción entre las dimensiones mencionadas mostraría de una forma más amplia los aspectos más relevantes implicados en el desarrollo de una cultura ambiental. (Miranda, 2013).

### **2.3. Bases Teóricas**

En este numeral del capítulo II se expresan los criterios de varios autores respecto a los elementos que componen la investigación y que a continuación se señalan:

#### **2.3.1. Clima Organizacional**

Desde el punto de vista administrativo se debe partir de que un clima organizacional favorable es una inversión a largo plazo.

Entre las consecuencias positivas podemos nombrar las siguientes: logro, afiliación, identificación, disciplina, colaboración, productividad, baja rotación, satisfacción, adaptación, innovación, etc.

Un clima positivo propicia una mayor motivación y por tanto un mejor logro por parte de los trabajadores. Otra ventaja importante de un clima organizacional adecuado es el aumento del compromiso y de lealtad hacia la Institución.

Por otra parte el reconocimiento del clima organizacional proporciona realimentación acerca de las causas que determinan los componentes organizacionales, permitiendo introducir cambios planificados en acciones tales como: capacitación, incentivos reconocimientos, ascensos, rotaciones, bienestar, mejora de instrumental o maquinarias, vestuario, equipos de protección, etc. para modificar las actitudes y conductas de los miembros, además para generar en la estructura organizacional cambios en los subsistemas.

El clima organizacional es un tema que se planteó en la década de los sesenta junto con el surgimiento del desarrollo organizacional y de la aplicación de la teoría de sistemas al estudio de las organizaciones (Rodríguez, 1999).

La relación sistema–ambiente, propia de la teoría de los sistemas abiertos provenientes de la Teoría General de Sistemas, propuesta por Von Bertalanffy y enriquecidos con aportes de la cibernética, ingresa con gran fuerza a la teoría organizacional en los años sesenta. La proposición de ver a los sistemas organizacionales en relación con su entorno ambiental se encuentra acogida en una teoría de organizaciones que buscaba superar las comprensiones excesivamente mecanicistas de algunos enfoques y reduccionista de los otros.

Las perspectivas formalizantes de la escuela clásica, por otra parte, habían encontrado ásperas críticas por parte de enfoques de corte psicológico–social, que tenían su origen en la Escuela de Relaciones Humanas (Rodríguez, 1999).

Talcott Parsons, (citado por Rodríguez, 1999) había propuesto una teoría en la que las organizaciones resultaban ser un subsistema de la sociedad y hacía un llamado de atención sobre las complejas vinculaciones institucionales de las organizaciones con la sociedad. Esta teoría proponía, además, un camino que permitiera integrar la personalidad, el sistema social organizacional y los niveles culturales. Esta integración podría producirse a través de los roles, los status y las expectativas, tomando en consideración las orientaciones de personalidad y las orientaciones normativas; sin embargo, esta teoría no pudo ser adecuadamente comprendida y acogida, por cuanto el desafío del momento tenía un sentido eminentemente práctico y resultaba muy difícil para los investigadores de la

época el realizar un esfuerzo de esa envergadura. Por esta razón, la propuesta parsoniana no fue acogida, o lo fue muy marginalmente.

García e Ibarra (2012) concluyen con las siguientes apreciaciones en referencia al clima laboral:

El clima organizacional llamado también clima laboral, ambiente laboral o ambiente organizacional, es un asunto de importancia para aquellas organizaciones competitivas que buscan lograr una mayor productividad y mejora en el servicio ofrecido, por medio de estrategias internas. (...).

Con respecto a su definición sobre este tema existe un debate en torno a si éste debe tratarse en términos objetivos o bien en reacciones subjetivas. Por términos objetivos nos referimos a los aspectos físicos o estructurales, mientras que las reacciones subjetivas tienen que ver con la percepción que los trabajadores tienen del ambiente en el que se desarrollan.

Brunet, (1987) afirma que el concepto de clima organizacional fue introducido por primera vez al área de psicología organizacional por Gellerman en 1960. Este concepto estaba influido por dos grandes escuelas de pensamiento: la Escuela de Gestalt y la Escuela Funcionalista.

Según la Escuela de Gestalt los individuos comprenden el mundo que les rodea basados en criterios percibidos e inferidos, de tal manera que se comportan en función de la forma en que perciben su mundo. Es así que el comportamiento de un empleado está influenciado por la percepción que él mismo tiene sobre el medio

de trabajo y del entorno. Por otro lado, la Escuela Funcionalista, formula que el pensamiento y comportamiento de un individuo dependen del ambiente que le rodea y que las diferencias individuales juegan un papel importante en la adaptación del individuo a su medio.

Para Chiavenato, (1992) el clima organizacional constituye el medio interno de una organización, la atmosfera psicológica característica que existe en cada organización. Asimismo, menciona que el concepto de clima organizacional involucra diferentes aspectos de la situación, que se sobreponen mutuamente en diversos grados, como el tipo de organización, la tecnología, las políticas, las metas operacionales, los reglamentos internos (factores estructurales); además de las actitudes, sistemas de valores y formas de comportamiento social que son impulsadas o castigadas (factores sociales).

Anzola, (2003) opina que el clima se refiere a las percepciones e interpretaciones relativamente permanentes que los individuos tienen con respecto a su organización, que a su vez influyen en la conducta de los trabajadores, diferenciando una organización de otra.

Para Seisdedos, (1996) se denomina clima organizacional al conjunto de percepciones globales que el individuo tiene de la organización, reflejo de la interacción entre ambos. Dice que lo importante es cómo percibe el sujeto su entorno, independientemente de cómo lo perciben otros, por lo tanto, es más una dimensión del individuo que de la organización.

Schein, (citado por Davis, 1991) menciona que el ambiente organizacional, a veces llamada atmósfera o cultura organizacional, es el conjunto de suposiciones, creencias, valores y normas que comparten sus miembros. Rodríguez, (1999) expresa que el clima organizacional se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo.

Estos mismos autores finalizan citando a Dessler y Méndez Álvarez, a fin de definir de manera general los factores del clima organizacional, indicando que:

Dessler, (1979) plantea que no hay un consenso en cuanto al significado del término de clima organizacional, las definiciones giran alrededor de factores organizacionales puramente objetivos como estructura, políticas y reglas, hasta atributos percibidos tan subjetivos como la cordialidad y el apoyo.

Por último Méndez Álvarez, (2006) se refiere al clima organizacional como el ambiente propio de la organización, producido y percibido por el individuo de acuerdo a las condiciones que encuentra en su proceso de interacción social y en la estructura organizacional que se expresa por variables (objetivos, motivación, liderazgo, control, toma de decisiones, relaciones interpersonales y cooperación) que orientan su creencia, percepción, grado de participación y actitud; determinando su comportamiento, satisfacción y nivel de eficiencia en el trabajo.

“El clima Laboral está determinado por el conjunto de factores vinculados a la calidad de vida dentro de una organización. Constituye una percepción, y como tal adquiere valor de realidad en las organizaciones” (Martínez, B., 2001, p.4).

R.J. Tubán (2000 p.2) define el Clima Organizacional como: “Un fenómeno interviniente que media entre los factores del sistema organizacional y las tendencias motivacionales que se traducen en un comportamiento que tiene consecuencias sobre la organización (productividad, satisfacción, rotación, etc.)”.

García e Ibarra (2012), determinar que el clima organizacional debe de generar cambios definitivos en la organización, indicando:

En síntesis y de acuerdo a las definiciones mencionadas, podemos definir al clima organizacional como las percepciones compartidas que tienen los miembros de una organización acerca de los procesos organizacionales, tales como las políticas, el estilo de liderazgo, las relaciones interpersonales, la remuneración, etc. Es importante recordar que la percepción de cada trabajador es distinta y ésta determina su comportamiento en la organización por lo que el clima organizacional varía de una organización a otra.

Para el efecto, los análisis de Clima Laboral se pueden señalar como aspectos relativos a las percepciones y expectativas del personal con respecto a la empresa. Como en cualquier estudio que intente un diagnóstico de la organización, las dimensiones a evaluar deberán ser ajustadas de acuerdo a cada realidad y a cada historia en particular.

Litwin y Stinger (1978), refieren sobre el clima existente en diversas empresas, definiendo nueve dimensiones que generan apoyo a la organización de un buen clima laboral, las cuales son:

1. Estructura: Representa la percepción que tienen los miembros de la organización acerca de la cantidad de reglas, procedimientos, trámites y otras limitaciones a que se ven enfrentados en el desarrollo de su trabajo. La medida en que la organización pone el énfasis en la burocracia, versus el énfasis puesto en un ambiente de trabajo libre, informal e inestructurado.
2. Responsabilidad (empowerment): Es el sentimiento de los miembros de la organización acerca de su autonomía en la toma de decisiones relacionadas a su trabajo. Es la medida en la que la supervisión que reciben, es de tipo general y no estrecha, es decir, el sentimiento de ser su propio jefe y no tener doble chequeo en el trabajo.
3. Recompensa: Corresponde a la percepción de los miembros sobre la adecuación de la recompensa recibida por el trabajo bien hecho. Es la medida en que la organización utiliza más el premio que el castigo.
4. Desafío: Corresponde al sentimiento que tienen los miembros de la organización acerca de los desafíos que impone el trabajo. Es la medida en que la organización promueve la aceptación de riesgos calculados a fin de lograr los objetivos propuestos.
5. Relaciones: Es la percepción por parte de los miembros de la empresa acerca de la existencia de un ambiente de trabajo grato y de buenas relaciones sociales tanto entre pares como entre jefes y subordinados.



6. Cooperación: Es el sentimiento de los miembros de la empresa sobre la existencia de un espíritu de ayuda de parte de los directivos, y de otros empleados del grupo. El énfasis está puesto en el apoyo mutuo, tanto de niveles superiores como inferiores.
7. Estándares: Es la percepción de los miembros acerca del énfasis que ponen las organizaciones sobre las normas de rendimiento.
8. Conflictos: Es el sentimiento del grado en que los miembros de la organización, tanto pares como superiores, aceptan las opiniones discrepantes y no temen enfrentar y solucionar los problemas tan pronto surjan.
9. Identidad: Es el sentimiento de pertenencia a la organización y que se es un elemento importante y valioso dentro del grupo de trabajo. En general, es la sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización.

A partir de 1946, Rensis Likert psicólogo norteamericano, realizó una serie de investigaciones para el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Michigan, pretendiendo explicar el liderazgo. Dichos estudios se realizaron inicialmente con empleados de oficina de una gran empresa aseguradora; gracias a ellos se observó que había diferentes estilos de liderazgo asociados a diversos niveles de productividad. Los departamentos en los que había más alta productividad eran dirigidos con estilos diferentes a aquellos cuyo índice era menor. Las características básicas en los departamentos con productividad más elevada eran que los supervisores delegaban más autoridad, ejercían una supervisión más flexible y mostraban interés por la vida personal y bienestar de sus subordinados.

Al obtener los resultados semejantes en otros estudios, Likert concluyó que los supervisores que se orientaban hacia un mayor interés por sus subordinados más que por la tarea, eran superiores en productividad que los que anteponían el interés por la tarea, por lo cual sus subordinados mostraban una moral más baja y menos satisfacción por su trabajo. Posteriormente, al continuar sus investigaciones, Likert se percató que ambas dimensiones, interés por los subordinados e interés por la tarea, son independientes y no excluyentes, o sea que se puede tener una calificación baja o alta en una o en ambas simultáneamente, que es el mismo resultado alcanzado por otros investigadores.

Además, Likert, en compañía de Jane Gibson Likert, su esposa, concluyó que el ambiente organizacional de un grupo de trabajo o nivel jerárquico específico está determinado básicamente por la conducta de los líderes de los niveles superiores.

Dicha conducta es la influencia más importante. La capacidad para ejercer esta influencia disminuye a medida que se descende en la escala jerárquica, pero en la misma medida, es mayor la influencia del ambiente organizacional.

Los Likert propusieron los siguientes factores para el estudio del ambiente en las organizaciones.

- Flujo de comunicación
- Práctica de toma de decisiones
- Interés por las personas
- Influencia en el departamento
- Excelencia tecnológica
- Motivación

Para medir el ambiente organizacional, que está determinado fundamentalmente, según Likert, por el estilo de Liderazgo, propuso un modelo para estudiar la conducta del líder basado en lo que denominó: “Sistemas de Administración”, que describen los diferentes tipos de líder. El que denominó sistema 1 corresponde al líder que dirige autoritariamente y busca explotar a los subordinados. El superior que administra mediante el sistema 2 es también autoritario pero paternalista al mismo tiempo; controla a sus subordinados en forma estricta y nunca delega autoridad. Sin embargo, les “da palmaditas en la espalda” y, aparentemente, “hace lo que es mejor para ellos”, Bajo el sistema de administración 3, el jefe sigue una conducta de tipo consultivo, pide a sus subordinados que participen opinando sobre las decisiones, pero él se reserva el derecho de tomar la decisión final. El jefe que sigue el estilo 4 usa un estilo democrático, da algunas instrucciones a los subordinados, pero les permite participar plenamente y la decisión se toma con base en el consenso o por mayoría.

Likert, (citado por Brunet, 1987) en su teoría de los sistemas, determina dos grandes tipos de clima organizacional, o de sistemas, cada uno de ellos con dos subdivisiones. Menciona Brunet que se debe evitar confundir la teoría de los sistemas de Likert con las teorías de liderazgo, pues el liderazgo constituye una de las variables explicativas del clima y el fin que persigue la teoría de los sistemas es presentar un marco de referencia que permita examinar la naturaleza del clima y su papel en la eficacia organizacional. La siguiente tabla resume las características básicas de los cuatro sistemas de administración propuestos por Likert.

**• Clima de Tipo Autoritario: Sistema LI - Autoritarismo Explotador**

En este tipo de clima se analiza que no existe la confianza entre la dirección y sus empleados; se considera que la toma de decisiones y objetivos planteados las realizan los directivos, para que sean asignadas según las funciones de cada empleado, lógicamente de manera descendente.

Los empleados tienen que trabajar dentro de una atmósfera de miedo, de castigos, de amenazas, ocasionalmente de recompensas, y la satisfacción de las necesidades permanece en los niveles psicológicos y de seguridad. Este tipo de clima presenta un ambiente estable y aleatorio en el que la comunicación de la dirección con sus empleados no existe más que en forma de directrices y de instrucciones específicas.

**• Clima de Tipo Autoritario: Sistema LII – Autoritarismo Paternalista**

Este tipo de clima es aquel en el que la dirección tiene una confianza condescendiente en sus empleados, como la de un amo con su siervo. La mayor parte de las decisiones se toman en la cima, pero algunas se toman en los escalones inferiores. Las recompensas y algunas veces los castigos son los métodos utilizados por excelencia para motivar a los trabajadores. Se considera que la dirección en este tipo de clima, no considera las necesidades sociales de sus empleados que tienen, sin embargo, da la impresión de trabajar dentro de un ambiente estable y estructurado.

**• Clima de Tipo Participativo: Sistema LIII – Consultivo**

La dirección que evoluciona dentro de un clima participativo tiene confianza en sus empleados. En este tipo de clima organizacional se evidencia que las decisiones y estrategias se realizan en la cima, lo que diferencia de los demás es que permiten a sus

subalternos que también decidan sobre aspectos específicos que se tratan en sus niveles. Teniendo como comunicación la de forma descendente. Las recompensas, los castigos ocasionales y cualquier implicación se utilizan para motivar a los trabajadores; se trata también de satisfacer sus necesidades de prestigio y de estima. Este tipo de clima presenta un ambiente bastante dinámico en el que la administración se da bajo la forma de objetivos por alcanzar.

#### • **Clima de Tipo Participativo: Sistema LIV – Participación En Grupo**

La dirección tiene plena confianza en sus empleados. Los procesos de toma de decisiones están diseminados en toda la organización y muy bien integrados a cada uno de los niveles. La comunicación no se hace solamente de manera ascendente o descendente, sino también de forma lateral. Los empleados están motivados por la participación y la implicación, por el establecimiento de objetivos de rendimiento, por el mejoramiento de los métodos de trabajo y por la evaluación del rendimiento en función de los objetivos. Existe una relación de amistad y confianza entre los superiores y subordinados. En resumen, todos los empleados y todo el personal de dirección forman un equipo para alcanzar los fines y los objetivos de la organización que se establecen bajo la forma de planeación estratégica.

Entonces podríamos deducir que, en el clima organizacional es evidente el cambio temporal de las actitudes de las personas, esto puede deberse a diferentes razones, entre ellas: los días de pago, días de cierre mensual, entrega de aguinaldos, incremento de salarios, reducción de personal, cambio de directivos, etc. Por ejemplo, cuando hay un aumento general de salarios, la motivación de los trabajadores se ve incrementada y se

puede decir que tienen más ganas de trabajar, situación contraria si en vez de darse un incremento de salarios se hiciera un recorte de personal.

Como características medulares del clima organizacional, Silva, (1996) anota las siguientes:

- Es externo al individuo
- Le rodea, pero es diferente a las percepciones del sujeto
- Existe en la organización
- Se puede registrar a través de procedimientos varios
- Es distinto a la cultura organizacional.

Rodríguez, (2001) menciona que el clima organizacional se caracteriza por:

- Ser permanente, es decir, las empresas guardan cierta estabilidad de clima laboral con ciertos cambios graduales.
- El comportamiento de los trabajadores es modificado por el clima de una empresa.
- El clima de la empresa ejerce influencia en el compromiso e identificación de los trabajadores.
- Los trabajadores modifican el clima laboral de la organización y también afectan sus propios comportamientos y actitudes.
- Diferentes variables estructurales de la empresa afectan el clima de la misma y a su vez estas variables se pueden ver afectadas por el clima.

- Problemas en la organización como rotación y ausentismo pueden ser una alarma de que en la empresa hay un mal clima laboral, es decir que sus empleados pueden estar insatisfechos.

Como podemos observar, el clima organizacional y el comportamiento de las personas tienen una estrecha relación, pues el primero produce un importante efecto sobre las personas, es decir, de modo directo e indirecto la percepción que las personas tengan del clima organizacional produce consecuencias sobre su proceder. Asimismo, podemos decir que el comportamiento de las personas causa un impacto en el clima organizacional.

Entre tanto se puede decir que las dimensiones del clima organizacional son las características susceptibles de ser medidas en una organización y que influyen en el comportamiento de los individuos. Por esta razón, para llevar a cabo un diagnóstico de clima organizacional es conveniente conocer las diversas dimensiones que han sido investigadas por estudiosos interesados en definir los elementos que afectan el ambiente de las organizaciones.

En base a todo lo expuesto, Likert mide la percepción del clima en función de ocho dimensiones:

- Técnicas de dirección. La forma en la cual el liderazgo de una organización es capaz de influir en los empleados.
- Las características de las fuerzas motivacionales. Son los procedimientos utilizados para lograr en los empleados la motivación para la realización de sus labores con efectividad.

- Las características de los procesos de comunicación. La naturaleza de los tipos de comunicación en la empresa, así como la manera de ejercerlos.
- Las características de los procesos de influencia. La importancia de la interacción superior/subordinado para establecer los objetivos de la organización.
- Las características de los procesos de toma de decisiones. La pertinencia de las informaciones en que se basan las decisiones, así como el reparto de funciones.
- Las características de los procesos de planificación. La forma en que se establece el sistema de fijación de objetivos o directrices.
- Las características de los procesos de control. El ejercicio y la distribución del control entre las instancias organizacionales.
- Los objetivos de rendimiento y de perfeccionamiento. La planificación, así como la formación deseada.

Entre tanto, Pritchard y Karasik desarrollaron un instrumento de medida de clima que estuviera compuesto por once dimensiones:

- Autonomía. Se trata del grado de libertad que el individuo puede tener en la toma de decisiones y en la forma de solucionar los problemas.
- Conflicto y cooperación. Esta dimensión se refiere al nivel de colaboración que se observa entre los empleados en el ejercicio de su trabajo y en los apoyos materiales y humanos que estos reciben de su organización.
- Relaciones sociales. Se trata aquí del tipo de atmósfera social y de amistad que se observa dentro de la organización.



- Estructura. Esta dimensión cubre las directrices, las consignas y las políticas que puede emitir una organización y que afectan directamente la forma de llevar a cabo una tarea.
- Remuneración. Este aspecto se apoya en la forma en que se remunera a los trabajadores.
- Rendimiento. Es la relación que existe entre la remuneración y el trabajo bien hecho y conforme a las habilidades del ejecutante.
- Motivación. Esta dimensión se apoya en los aspectos motivacionales que desarrolla la organización en sus empleados.
- Estatus. Se refiere a las diferencias jerárquicas (superiores/subordinados) y a la importancia que la organización les da a estas diferencias.
- Flexibilidad e innovación. Esta dimensión cubre la voluntad de una organización de experimentar cosas nuevas y de cambiar la forma de hacerlas.
- Centralización de la toma de decisiones. Analiza de qué manera delega la empresa el proceso de toma de decisiones entre los niveles jerárquicos.
- Apoyo. Este aspecto se basa en el tipo de apoyo que da la alta dirección a los empleados frente a los problemas relacionados o no con el trabajo.

### **2.3.2. Formación Profesional Del Docente**

Cuando se habla de formación del docente universitario se piensa en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que en otros niveles educativos se denomina programas de desarrollo profesional. La denominación de este ámbito de la carrera

profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (in-service training); reciclaje de los docentes; etc.

Hoy por hoy, cuando se utiliza el concepto de "desarrollo profesional" se globaliza en él la formación pedagógica inicial y permanente del docente. El informe sobre "La Formación del Profesor Universitario", que el Ministerio de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992), define el desarrollo profesional del docente universitario como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros. (p.35).

Para Achilli (2005), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Saleme de Bournichon (1997), identifica al docente con un peón en un tablero de ajedrez y afirma que, si éste no está consciente de su capacidad de jaquear al rey, no lo hace. Al igual que el trebejo, un docente que se configura como peón de la cultura se

convierte en un sujeto que no domina estrategias de conocimiento, aunque en el terreno pragmático pueda aparentemente resolver situaciones concretas.

Según Susana Barco (1999), el acto educativo constituye una acción de intervención, en el que enseñanza entendida como acción y materializada en la práctica docente es una acción estratégica que pone en juego lo que la escuela y el docente consideran como contenido necesario para el alumno.

Para Díaz (2003), la formación docente es más que una sumatoria de conocimientos adquirida por el alumno ya que estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes e impacta en el sujeto en formación en el plano cognoscitivo, y en lo socio-afectivo, conformando cambios cualitativos más o menos profundos.

Para la UNESCO (2008), la formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial de grado universitario tiene especial relevancia porque se propone proveer aportes para la configuración de un perfil docente. Y ese proceso supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas.

Gaúna (1997) señala que no es un evento espontáneo o un estadio de gracia en el que se halla una ocupación. Más bien, describe puntos a lo largo de un continuo, representando el grado en el que los miembros de una ocupación comparten un cuerpo común de conocimiento y utilizan estándares compartidos de práctica en el ejercicio de

ese conocimiento... (...) permitiendo que socialmente sea aceptada más como profesión que como simple oficio. (303)

Con palabras similares, Darling-Hammond (2005, 375) señala que...la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma. Esta idea de proceso, alejada del concepto tradicional y clásico de comparación con las profesiones más valoradas socialmente (abogacía, medicina, etc.), reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje.

Como indica Pérez Gómez, (1998): “Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (198).

Un aspecto interesante de la profesionalización, como nos recuerdan Zeichner y Noffke, (2001) tiene que ver con su relación con la investigación de los profesores. Nos advierten que si la profesión docente, en las escuelas de primaria y secundaria, quiere

abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores necesitan asumir la responsabilidad adulta de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

Por esta razón, la formación del profesor universitario debe incluir un conocimiento situado e histórico que recupere los saberes y las experiencias valiosas a fin de potenciar mejor las proyecciones, y también enfatizar la centralidad de la enseñanza como tarea nuclear de la docencia en sus fundamentos éticos, políticos y sociales, en su interés por la justicia y la emancipación, en el fortalecimiento de un compromiso responsable, en la consolidación de valores solidarios y democráticos, y en la construcción de ciudadanía.

El proceso de formación profesional docente focaliza en el desempeño específico en diversos contextos de intervención que abarcan a la comunidad, a la institución y a las aulas, a partir de la articulación entre teoría y práctica entendida como reflexión sistemática, crítica y situada.

Así mismo, varios autores señalan sobre lo que consideran como calidad educativa:

Sanjuán (1974), La primera la considera como un proceso de enriquecimiento del educando. En ésta la actividad del educador es la de conducir al estudiante de manera sistemática y planeada al logro de ciertos objetivos. El papel del educando es pasivo.

La segunda concepción estima a la educación como una actividad en la que el educador estimula al educando para que este alcance su propio desarrollo. Aquí el educador observa al educando como una persona que se forma a sí misma, y donde la

responsabilidad personal y la originalidad son características claves del proceso. El papel del estudiante es activo.

Reyes (1998) concluye que calidad es «un principio de acción hacia la congruencia entre una oferta y una demanda percibida.

José Martí Pérez, al respecto expresa: Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote. Es preparar al hombre para la vida."

La UNESCO (1991) señala: "para superar la crisis económica e incorporar al mundo como protagonistas activos los países de la región, éstos necesitan robustecer su integración regional a sus vínculos bilaterales, invertir prioritariamente en la formación de sus recursos humanos y fortalecer su cohesión social. Sin educación de calidad no habrá crecimiento, equidad, ni democracia. Por esta razón la educación debe ser objeto de grandes consensos regionales que garanticen el compromiso de toda la sociedad para la formación de sus futuras generaciones y la continuidad de las políticas y programas puestos en marcha para el logro de estos objetivos".

Finalmente se puede señalar que cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente.

La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Para contextualizar el modelo que debemos considerar aplicable en nuestros países, deberíamos preguntarnos en primer lugar, sobre el papel de la Universidad en la Sociedad del siglo XXI y realizar, aunque sea sucintamente, un análisis de sus principales características. No podríamos acometer esta empresa sin referirnos al espacio europeo donde se enmarca en el momento actual la Universidad. La interpretación del espacio de referencia constituye un factor de equilibrio natural y de estructuración simbólica de la realidad, donde se desarrolla la sociedad y las personas que la conforman. Hay una dimensión pedagógica en lo que denominamos Europa y futuro de Europa. En todo ello hay una referencia a los posibles problemas pedagógicos que ocasionan los acontecimientos. Estos problemas son muy variados y afectan a cambios sociales, curriculares, institucionales y organizativos. La Universidad debe ser analizada desde contextos nacionales y supranacionales, desde dentro de la evolución social globalmente considerada y no meramente desde el conocimiento de sus propias tradiciones. La reflexión que sobre el contexto universitario real del último quinquenio se realiza en el ámbito internacional, reconoce la importancia del papel de la Universidad para conseguir las metas generales que se proyectan tanto en el orden político como en el económico y social, desde el punto de vista de la innovación y cooperación internacional.



Gráfico 17: Los retos de la Universidad en el siglo XXI

La Universidad, por su propia naturaleza, tiene una finalidad de excelencia académica y científica que la obliga continuamente a perseguir la calidad de los servicios que presta a la sociedad en materia de enseñanza, investigación y cultura. A finales del siglo XX ha sufrido una gran transformación, viviendo continuos procesos de construcción y desconstrucción de su identidad para adaptarse a los nuevos retos sociales. Además de su tarea consistente en preparar a un gran número de estudiantes para la investigación y empleos cualificados, la Universidad debe seguir siendo la fuente del saber que sacie la curiosidad de todos los que investigan, buscan o indagan en cualquier tipo de conocimiento humano, social, científico y tecnológico; porque entendemos que la cultura comprende todos los campos de la mente y la imaginación, desde la matemática a la poesía. Su misión de formación humana, de construcción del conocimiento y de reflexión intelectual va hacia caminos de una mayor profesionalización, en donde se potencie la docencia y la investigación en contextos democráticos y de colaboración.

Se atribuyen a la Universidad cinco funciones esenciales:



- La preparación para la investigación y la enseñanza
- La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social.
- La apertura para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente.
- La cooperación internacional.
- Su deber de pronunciarse con toda independencia y plena responsabilidad sobre los problemas éticos y sociales.

Delors (1996) señala de la Universidad, como el lugar donde se conserva el patrimonio de la humanidad que se renueva incesantemente “por el uso que de él hacen los profesores y los investigadores”. De aquí la importancia de la adecuada formación de los miembros de la comunidad universitaria. La preparación pedagógico-didáctica del profesor universitario es uno de los grandes temas que en la actualidad está abriendo un nuevo discurso, hacia la necesidad de argumentar y aportar propuestas para la mejora de la docencia. Creemos que docencia e investigación tienen que estar estrechamente relacionadas para proporcionar experiencias significativas de aprendizaje y para que la investigación sobre la docencia permita transformar los procesos de enseñanza.

Para mejorar la calidad de la educación en la Universidad, hay que empezar por mejorar la formación del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las competencias, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren.

Llegado este punto cabría preguntarse ¿Cómo ha sido la formación del profesorado universitario en Manabí?, ¿Cómo es en este momento?, ¿Cuál es la situación actual? Y ¿Hacia qué modelo tiende a transformarse? Por lo tanto, se puede determinar que de un modelo basado en la competencia profesional, conductual, modelo de resultados y de producto, se tiende hacia un modelo procesual, basado en el desarrollo profesional y que tiene en cuenta las dimensiones personales e institucionales además de las meramente profesionales.

Siempre ha existido alguna forma de preparación de profesores, siendo probablemente la observación e imitación de un maestro, la más antigua de todas. Si se define la formación del profesorado simplemente como educación de aquellos que llegan a ser maestros (profesores), su historia es prácticamente coincidente con la Educación misma. Aparte de los consejos y principios acerca de cómo enseñar, escritos por grandes maestros como Quintiliano, Vives, Erasmo, Montaigne o Comenio, las Escuelas Superiores y las Universidades Medievales elaboraron un primer esquema formativo de sus profesores, consistente en la superación de los exámenes para la obtención de los grados académicos, que abrían la puerta de la docencia. El título de “Maestro” constituía el certificado de admisión al gremio de los profesores profesionales. La herencia de este esquema ha caracterizado hasta muy recientemente la formación del profesorado de enseñanza media y universitaria y aún pueden detectarse sus rasgos en la actualidad.



Gráfico 18: Teoría y realidad de la formación del profesorado

Preparar a los docentes como profesionales de la enseñanza significa, en primer lugar, que ha llegado el momento de que el servicio social de la educación exija de las personas que lo prestan no sólo unas competencias específicas, sino un desarrollo profesional que se adquiere progresivamente en un proceso altamente especializado en el que se interrelacionan cognitivamente el conocimiento del contenido con el conocimiento didáctico del contenido. Cualquier persona que domine un campo del saber puede, ciertamente, en principio enseñarlo; pero sería muy importante para la calidad universitaria una seria reflexión personal e institucional sobre si con ese dominio basta.

Como decía Combs (1979), algunas mejoras en educación pueden conseguirse invirtiendo dinero, construyendo mejores escuelas (en este caso mejores Universidades), e introduciendo nuevas materias, nuevos planes de estudio o nuevos recursos o técnicas; pero los cambios importantes se producirán solamente cuando los profesores cambien.

Más, ¿qué tipo de formación recibe el profesor universitario y a qué modelo de formación responde?

En toda formación profesional se suelen diferenciar dos etapas, aunque en relación con la formación de docentes pensamos que ellas se suceden naturalmente y no existen escalones que las separen. La Formación Inicial y Permanente del profesorado se complementan en un todo continuado, que se corresponden con los mismos ciclos vitales y personales del profesorado, en función de las necesidades que la sociedad les demanda. Como se ha dicho (Shavelson y Stern, 1983), su trabajo se desarrolla en un entorno complejo e incierto, donde cada situación que se le plantea es un nuevo dato para tomar decisiones, por lo que surge una visión de los docentes como sujetos que toman decisiones y que requiere una preparación necesaria en cuestiones instruccionales y curriculares. Es evidente que la práctica activa y responsable de los profesores es crucial para la introducción de innovaciones en las instituciones educativas. Los conocimientos y experiencias de un curriculum orientado a la reflexión, solución de problemas y planificación de la enseñanza, constituirían una base fundamental para organizar los programas de formación del profesorado; insistiendo en la teoría de algunos autores como Ben-Pérez (1978), podrían ser los siguientes:

- Conciencia de puntos de elección teóricos en el desarrollo del curriculum.
- Habilidades de análisis curricular.
- Participación en experiencias de desarrollo curricular.
- Cooperación y destrezas de colaboración para trabajar con colegas.

Igualmente, habría que resaltar la importancia del papel que cumple el profesorado universitario como docente y agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia. Este rol será aún más decisivo en el siglo XXI que apuesta por la multiculturalidad, multilingüismo y universalismo, dando paso en la era de la técnica, a un mundo tecnológicamente unido. En conclusión, será preciso un conocimiento teórico-práctico de los profesores y las profesoras para que completen su cometido con estas otras funciones curriculares, porque como nos dicen Goble-Norman y Porter (1980): “Las funciones específicas de un profesional de la enseñanza se determinan en gran parte por los fines generales de la educación en una sociedad determinada”

Para todo lo anteriormente expuesto, es necesario conocer los modelos de formación de profesores que han surgido en los últimos años coincidiendo con la investigación del profesor y sus funciones, que nos han situado en unas perspectivas distintas según las diversas líneas o tendencias. Existen diversas clasificaciones sobre los paradigmas de formación del profesorado, en las que se aglutinan diferentes modelos. Hacia los años 60 comienzan a realizarse las primeras investigaciones sobre el profesor que estaban dirigidas, fundamentalmente, a la búsqueda de las cualidades del profesor ideal, que favoreciera la consecución de una enseñanza efectiva, en tanto se presuponía la existencia de unas cualidades naturales en los buenos enseñantes. Se aplicaban test de personalidad que nos daban características diferenciales del profesor y se elaboraban imágenes modélicas sobre los profesores. Con estos estudios de tipo descriptivo (Rodríguez Diéguez, 1979; Martínez Sánchez, 1984) se llegaba a conocer el tipo ideal de profesor en una sociedad educativa determinada. Se utilizaban especialmente encuestas de opinión dirigidas a alumnos y profesores, con escasa repercusión en la formación de

los docentes, ya que no tenían pretensiones de explicar por qué el profesor era así. Además de las cualidades naturales del docente, se entendía que él mismo debía tener una formación importante sobre conocimientos de diferentes materias, ya que su principal papel era de transmisor de estos conocimientos culturales acumulados a lo largo de la historia. Se denomina a este Paradigma Culturalista o Racionalista. Desde esta perspectiva racionalista, la formación del profesorado se ha concebido como un proceso de socialización e inducción profesional en la práctica cotidiana de la escuela que ha llevado al profesor a la reproducción de vicios, rutinas..., de los que difícilmente puede escapar.

Un momento de avance en la evolución de esta línea conceptual la encontramos en lo que muchos autores han llamado Modelo de Proceso-Producto, que establece relaciones entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y las mejoras que experimentan los alumnos en su aprendizaje (producto). Se centraba, fundamentalmente, en analizar los métodos que el profesor utilizaba en clase desde las Competencias Docentes (Postic, 1978), o actitudes básicas para conducirse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos aprobados por los miembros de ambiente escolar. También se analizaban la interacción verbal entre profesor-alumno (Flanders, 1978). Estos estudios eran, básicamente, de tipo experimental y utilizaban métodos cuantitativos.

Bajo este mismo paradigma se hicieron más tarde investigaciones de aquellas condiciones y conductas del profesor que correlacionaban significativamente con mejores resultados por parte de los alumnos. Se configuraban así los conceptos de competencia docente y de profesor eficaz. Con estos planteamientos, la formación del profesorado iba a sufrir una revolución desde sus conocimientos, surgiendo un paradigma de

formación de carácter positivista denominado Técnico o Analítico-Tecnológico. En el mismo, se proponía que los futuros profesores aprendieran una serie de destrezas profesionales derivadas de las investigaciones que demostraran tener una mayor correlación con mejores resultados de los alumnos y, por lo tanto, se convirtiesen en prescripciones para el mejor hacer de los docentes. Al profesor se le formará sobre la base de entrenamientos en esas competencias para que consiga el dominio de las mismas, que se demostrará en la ejecución de conductas específicas: se trata de formar “Técnicos eficaces de la enseñanza”. Es evidente que detrás de este planteamiento anida una concepción eficientista de la enseñanza, en la que se trata de obtener aquellos resultados que se proponen con la mayor eficacia; se entiende que existen unas mejores “formas de hacer comprobadas científicamente”, que el profesor deberá conocer y poner en práctica en cada situación. La formación dentro de este enfoque está basada en la especificación de objetivos, competencias, ejecuciones o tareas esperadas del profesor, que sean observables y medibles, que guíen la formación del profesional eficiente.

Se considera al profesor como principal causa del producto del aprendizaje de los alumnos. Como puede observarse es un enfoque conductual que propone como fin último de la formación del profesorado conseguir un profesional especializado que tenga una técnica precisa y segura, para conseguir aquello que pretende en razón de cambios en su conducta, de acuerdo con unos objetivos marcados por la competencia. Dentro de este modelo aparecen los modelos de microenseñanza, basados en competencias (Villar Angulo, 1980 y Oliva-Henson, 1982). Con estos programas se pretenden desarrollar técnicas y destrezas que se puedan luego aplicar a diferentes contextos.

En los planes de formación concebidos bajo estas premisas se plantean, en principio al profesor principiante, todo un conjunto de conocimientos científicos básicos y aplicados (componente científico-cultural), para paralela o posteriormente, “entrenarle” en toda una serie de competencias y actitudes profesionales deseables (componentes psicopedagógicos destinados al aprendizaje del cómo actuar de modo eficaz). A pesar de que este enfoque ha supuesto un gran avance con respecto a planteamientos anteriores puramente intuitivos, al proponer la utilización del conocimiento científico en la explicación y la derivación de normas de intervención para la práctica, este paradigma de formación también ha recibido numerosas críticas parecidas a las que se realizaban al paradigma Proceso-Producto ya mencionado. La revisión de la metodología científica que le ha servido de apoyo nos lleva hacia nuevos enfoques en los estudios sobre la formación del profesorado. Entre sus críticas podemos destacar, según nos dice Schön (1983), que es un modelo de racionalidad técnica que supone algunas limitaciones a la propia actividad del profesional de la enseñanza, porque está dirigida a la solución de problemas rutinarios a través de la aplicación rigurosa de teorías y técnicas concretas y estandarizadas, científicamente probadas. De este modo, se relega al profesor al papel de mero aplicador de las directrices que los “Investigadores de la enseñanza” le proporcionan y que él deberá aplicar a las situaciones que se le presenten.



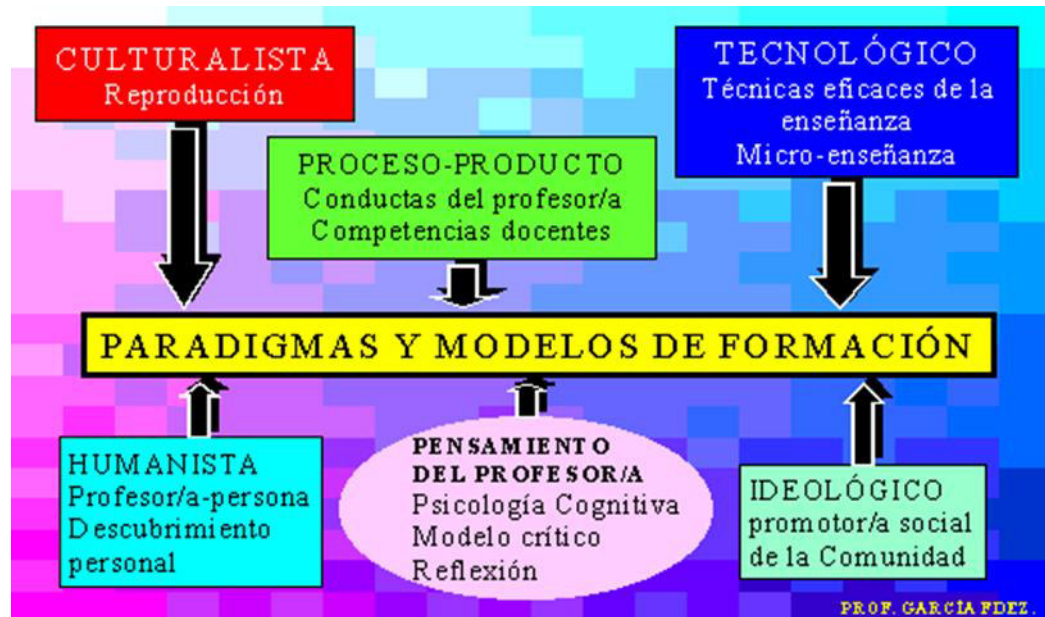


Gráfico 19: Paradigmas y modelos de formación

Tampoco da respuesta a todas las necesidades que se le plantean al profesor cotidianamente. Y si consideramos, como ya se ha dicho, que las situaciones prácticas a las que se ha de enfrentar diariamente el profesorado tienen un alto margen de complejidad, de incertidumbre de inestabilidad y de singularidad, hecho este, puesto de manifiesto por numerosos autores como Schön (1983), Stenhouse (1984, 1987), Doyle (1986), Clark y Peterson (1989) etc., resulta fácilmente comprensible que no siempre el profesional de la enseñanza pueda reducir su acción a la elección de soluciones generales, ya que en muchas ocasiones se trata de intervenir en problemas que son particulares y muy delimitados. A ello debemos añadir que la falta de unicidad en los propios planteamientos teóricos sobre cómo explicar e intervenir en las diferentes situaciones de enseñanza, hacen que el propio profesor tenga necesidad de ir más allá de la rigurosa aplicación de procedimientos técnicos derivados de la investigación. Otra crítica ampliamente generalizada a este paradigma surge de la exclusiva consideración que en él se hace de la

figura del profesor como el principal causante y responsable del resultado de la enseñanza (Fernández Pérez, 1989).

Desde una perspectiva humanista se propugna un paradigma de formación de profesorado de orientación personal. Para sus defensores, (Rogers, Combs, Faure) un profesor es, ante todo, una persona que tiene dentro de sí todas las posibilidades para dirigir su propio aprendizaje, de manera que en su formación lo fundamental no es enseñarle a aplicar buenos métodos de enseñanza, sino ayudarle a hacer de sí mismo un instrumento eficaz y a que por sí mismo encuentre sus propios métodos de trabajo. Desde esta perspectiva, el concepto de eficacia es distinto. Un profesor eficaz es un ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas (Combs y otros, 1979). La descripción del buen profesor sería consecuencia de varias condiciones como estar bien informado, identificarse con los sentimientos de la gente, percibirse a sí mismo de forma positiva y percibir al mundo de forma realista. Así, la formación docente no es una cuestión de “aprender a enseñar” sino de “descubrimiento personal”, de aprender a usar bien el “propio yo”, comprometiéndose e implicándose en la propia dirección de su proceso de aprendizaje. Surge una formación en la que no se les dice a los profesores “cómo hacer”, sino que la formación se hace “con ellos”, a través del descubrimiento personal de significados.

A nivel metodológico se trata de poner al profesor principiante en situaciones que le inciten al planteamiento de propósitos, a la exploración y la reflexión de los mismos, dándole posibilidades de experimentación. Se utilizan básicamente grupos de autoanálisis o de discusión, en los que lo fundamental es el cultivo de aptitudes para el desarrollo de

procesos de pensamiento que sean socialmente sensibles, sujetos a la crítica, basados en contenidos significativos que son medios para desarrollar actitudes en el aprendizaje.

Una de las frecuentes críticas a este paradigma es la falta de concreción en la determinación de los modelos de acción para la formación de profesores. Como dice Combs (1979), no existe en la actualidad un plan de formación del profesorado que responda a estos planteamientos y es un modelo bastante difícil de llevar a la práctica.

La investigación sobre el profesor ha sufrido un gran giro a partir de los años 70, hacia el estudio de los procesos psicológicos que sustentan la conducta del profesor. Este cambio en la situación es provocado por el auge de la psicología cognitiva a partir de los estudios sobre el “procesamiento de la información”, que centran su atención en cómo los profesores elaboran la información de la que disponen y cómo se proyecta esa elaboración o procesamiento de la información, en los planes de acción de enseñanza y en su desarrollo. Esta nueva perspectiva da importancia a los pensamientos del profesor como condicionantes de la acción. Los modelos de formación son ayudas para recoger información sobre las diferentes situaciones pedagógicas y que el profesor las elabore de acuerdo con esquemas científicos, para que su acción esté fundamentada y no quede en simple espontaneidad o rutina. Se trata de un modelo crítico que enfoca el estudio del profesor y los métodos para su formación con una perspectiva más ecológica. Supone concebir al profesor no como un mero técnico, sino como un agente activo y como un investigador en el aula. Por lo que surge un nuevo paradigma de formación que recibe diferentes denominaciones como Mediacional, Cognitivo, de Indagación, Reflexivo, Técnico-Crítico, que quiere dar respuesta a un interrogante que el paradigma Analítico-Tecnológico dejaba en el aire: saber cómo el profesor pasa del dominio de técnicas,

destrezas, etc., hasta la elección y puesta a punto que de ellas hace en cada situación particular que se le presente.

Dentro de este enfoque el pensamiento del profesor se convierte en el centro de atención. Los conocimientos, las actitudes, las creencias, los valores, etc. del profesor van a acondicionar la valoración que éste realice sobre cada situación, la delimitación que haga de los problemas que se le presenten y, con ello, las decisiones que de cara a la intervención en las mismas vaya a tomar. La investigación se centra ahora en los procesos psicopedagógicos que subyacen a las conductas docentes, en analizar cómo los profesores elaboran la información pedagógica que poseen y cómo ese procesamiento de información es proyectado en sus planes de acción y en una toma de decisiones. Este enfoque ha despertado toda una línea de investigación en constante auge en los últimos años sobre el pensamiento pedagógico de los profesores, sus juicios y sus decisiones (Shavelson y Stern, 1983; Villar Angulo, 1986 y Marcelo, 1987). Los métodos de investigación utilizados en este modelo son, fundamentalmente, etnográficos (Stake, 1995; Wilson, 1987; Erickson, 1979)

En la actualidad, y en relación con esta parcela, se dan cita múltiples modelos analíticos y con diferentes perspectivas contextuales, desde las que se aborda el estudio de los procesos de pensamiento y toma de decisiones de los profesores. En los años 80 aparecen revisiones con una panorámica compleja de este tema (Olson, 1982).

En estos planteamientos se trasluce una concepción de enseñanza que va más allá de entenderse como una acción exclusivamente técnica y racionalista; supone una acción reflexiva en la que el pensamiento y la conducta se complementan mutuamente. Se trata

de reconceptualizar la teoría desde y a través de la práctica crítica y reflexiva de las acciones y a fundamentar éstas en los conocimientos científicos. Esto nos lleva a la necesidad de potenciar la competencia epistemológica en el profesor, vinculando la reflexión y análisis sobre su propia práctica pedagógica con los conocimientos científicos y técnicos asimilados de forma crítica y significativa.

Para ello, en los programas de formación del profesorado se deberían utilizar metodologías que permitan al profesor principiante una constante experimentación, análisis e investigación de situaciones reales en base a esquemas y presupuestos científicos, una reconstrucción de lo que ocurre en esas situaciones a través de la reflexión, la proposición y comprobación de alternativas para solucionar los problemas que se presenten y el contraste de opiniones con otros colegas.

La corriente de formación llamada Ideológica considera al profesor como un promotor social de la comunidad y esa será la perspectiva desde la que se debe formar al mismo. La misión de la formación no está en enseñar al profesor principiante cómo desarrollar la enseñanza, sino entrar con él en la discusión del cómo y del por qué hay que desarrollarla, proporcionándole la posesión de un conocimiento crítico del fenómeno educativo y su función social. Así concebido, el profesor es un técnico de la educación que tiene como fin último la obligación de contribuir a una transformación de la sociedad a través de su trabajo educativo. La escasez de investigaciones y experiencias en este campo, así como la indefinición de sus alternativas concretas, hace que sus promotores no extraigan conclusiones para formar profesores.

Se considera la participación, reflexión, colaboración, trabajo en equipo e investigación, como los aspectos fundamentales de la práctica educativa que rodean a nuestro modelo, aunque pensamos que había que aclarar qué entendemos por reflexión y por colaboración.

El concepto reflexión, como objetivo a conseguir en la formación de los profesores, hace necesaria algunas aclaraciones sobre su significado y contenido. Van Manen (1994) distingue tres niveles de reflexión.

1. Una reflexión centrada sobre técnicas precisas para alcanzar determinados objetivos educativos en la que no se cuestionan criterios de valor, sino sólo de utilidad y eficacia.
2. La reflexión se centra en la relación entre principios y práctica educativa, evaluando las consecuencias e implicaciones educativas de las acciones y creencias. Nos situamos en una perspectiva personal.
3. Este nivel de reflexión incorpora los matices morales y públicos a la reflexión educativa. Se hace presente el nexo entre la vida del aula y las fuerzas estructurales más amplias (sociedad, cultura, etc.).

Las actitudes que deberían fomentar los profesores para que posibiliten su pensamiento reflexivo son, como propuso Dewey (1916):

1. Apertura de pensamiento. Deseo activo de escuchar, de analizar datos, de prestar una absoluta atención a las posibilidades y alternativas, de reconocer la posibilidad de error incluso en nuestras creencias más arraigadas. Es decir, este autor plantea una actitud de mente abierta que revise aquellos aspectos

educativos que tradicionalmente se han dado por sentados y una revisión continua de la propia cultura.

2. Actitud de respuesta. Se hace necesario una actitud de elaboración de lo recibido y una reflexión práctica.
3. La culta actitud descrita por Dewey será el entusiasmo, el interés, la esperanza que suscita el pensar que estamos haciendo algo útil y que esto ha de ser necesariamente fruto de nuestra propia reflexión.

La necesidad de fomentar estas actitudes reflexivas en la formación del profesorado está expresada en casi la totalidad de los estudios actuales sobre este tema, realizados en los últimos diez años (Contreras Domingo, 1987; Goodman, 1987; Zabalza, 1987; Zeichner, 1987; Marcelo, 1994; Medina, 1995; Villar Angulo, 1995).

Para concluir con la conceptualización del modelo que se considera el más justo para el sistema educativo superior en el Ecuador, se debe plantear una serie de cuestiones que responderían a cómo se desarrolla en la actualidad la investigación sobre el conocimiento de los profesores. Habría que distinguir entre la investigación centrada en el conocimiento de los profesores, lo que los profesores conocen, y el conocimiento que los profesores tienen de la clase.

Bolívar (1995) realiza una reconstrucción de diferentes teorías dentro de este enfoque y, siguiendo a Fenstermacher que dice que la tarea de los profesores no es necesariamente poseer el contenido y transmitirlo a los estudiantes, sino más bien permitir a éstos tomar posesión del contenido donde quiera que se encuentre, distingue dos grandes orientaciones:

- La línea de la Escuela canadiense, que ve la reflexión como un proceso de reconstrucción del conocimiento personal. (Connelly y Clandinin, 1990).

- La línea de la Escuela de la reflexión en la acción, que utiliza la reflexión con fines críticos de las condiciones político-sociales que distorsionan la teoría hacia una reconstrucción social de la realidad. (Carr y Kemmis, 1988; Liston y Zeichner, 1993).

La crítica a este modelo reside fundamentalmente en sus limitaciones con relación a que los profesores no son libres de hacer los cambios que consideren oportunos, por lo que surgen los modelos de formación y planificación colaborativa, en los que se promueve la reconstrucción del currículo desde un proceso de investigación-acción en un ciclo reflexivo, en el que se revisan los modos anteriores de ver y hacer, para generar desde un presente nuevas apreciaciones en los modos de comprender y hacer que pueden transformar las prácticas futuras.

El profesor reconstruye el currículo y se forma cuando, junto a otros colegas, generan procesos y formas de trabajo dirigidos a auto revisar lo que se hace, repensar lo que podría cambiarse y consensuar planes de acción.

En este marco de actuación se apuesta por el desarrollo formativo y profesional en los Centros (Facultades, Escuelas, Departamentos) como espacios Institucionales para la indagación, innovación y mejora; esto significa que el desarrollo profesional del profesorado universitario debe ser concebido desde modelos de planificación colaborativa basados en su propio contexto organizativo, siendo la Institución Universitaria la que debe favorecerlos.



Parecen de gran interés los principios de la colaboración que nos cita Lauriala (1992); esta autora nos pone a consideración la colaboración como una forma de aprender en los centros, creando una cultura favorable para la innovación. Sus propuestas surgen a raíz del proyecto que realizó:

- La integración teoría-práctica, que llamó “conocimiento en acción, en relación con el conocimiento de las prácticas.
- Reflexionar sobre las experiencias prácticas analizándolas críticamente; esta reflexión debe ser tanto individual como colectiva.
- Aproximación holística como cambio de conocimiento, destrezas, creencias y actitudes.
- Relevancia de lo personal, de acuerdo con los principios del aprendizaje adulto. Diseñando los cursos de formación teniendo en cuenta sus necesidades.
- Estimular la colaboración de los profesores como crecimiento personal al trabajar eficientemente con los colegas.
- Hacer a los profesores expertos en sus propios trabajos, es decir, proporcionarles los instrumentos necesarios para la renovación continua, la investigación y la experimentación.

Se considera importante para la colaboración la libertad de los profesores, la toma de decisiones y su capacidad para influir en su propio trabajo. Escudero (1992), manifiesta que la colaboración es el nuevo marco que avala y da sentido a la formación de profesores, siendo el Centro el mapa complejo que estructura las expectativas, intereses y problemas al trabajar.

Medina (1995) propone el Paradigma de Formación en el Centro desde la práctica colaborativa, considerando elementos nucleares de este modelo: “la cultura escolar colaborativa, la actividad reflexivo-indagadora en equipo, la práctica del profesor como indagador en su clase y área, la elaboración de un diseño común y la generación del conocimiento práctico con los participantes (dicentes y colegas)”.

Siguiendo esta línea, particularmente se cree que este modelo es el más adecuado a nuestras IES en Manabí, ya que es un modelo de formación de los profesores universitarios en sus Centros (Dimensión Institucional) basado en su desarrollo profesional y personal (Dimensión Personal y Profesional) que, desde una metodología de evaluación colaborativa y autoreflexión, alcance la innovación. Por lo que, analizando los elementos de este modelo, insistiremos en el desarrollo profesional de los docentes universitarios desde sus diferentes dimensiones, relacionándolo muy estrechamente con la evaluación y la innovación.

A la luz de los principales modelos de formación del profesorado que se han revisado, se entiende que un profesional de la enseñanza necesita tanto de conocimientos básicos y aplicados, como de una capacidad crítica, intelectual y práctica, de un espíritu creativo e innovador, así como de un rigor metodológico y conceptual. Las tendencias actuales y prospectiva en este campo tienden a destacar el análisis contextual de la enseñanza que puede repercutir en todo el proceso, destacando la actitud reflexiva y colaborativa como objetivo a conseguir en la formación de los profesores, lo que hace necesaria algunas aclaraciones sobre los significados y contenidos del desarrollo profesional de los docentes universitarios.



Gráfico 20: Modelo de desarrollo profesional centrado en la institución universitaria

Consecuentemente se debería considerar si la profesión de los docentes está definida sólo por su propia especialización o si existen dos tipos de profesionalidad complementaria para ellos. La profesionalidad se considera un valor importante y deseable que permite desarrollar una actividad laboral con altas cotas de calidad y competencia. Desde la década de los 60 se vienen realizando aportaciones sobre las características y rasgos de las profesiones. Hoyle (1980) señala hasta diez características de la profesionalidad que pueden aplicarse para la comprensión del concepto de profesionalidad docente. Este mismo autor diferencia entre profesionalidad restringida y profesionalidad extensa. En un reciente trabajo de Villa (1998), se realiza una adaptación de estos términos a la profesión docente, denominando profesionalidad docente restringida al tipo de docente que toma una actitud autónoma y que centra la esencia de la buena educación en una enseñanza competente, que percibe los acontecimientos de clase de forma aislada y su participación en otras actividades de enseñanza es muy restringida.

La profesionalidad docente extensa se refiere al tipo de profesor que no se centra únicamente en la enseñanza, sino que toma decisiones curriculares en materias que van más allá de su propia autonomía. Enfatiza la cooperación profesional y relaciona los acontecimientos desde una perspectiva más amplia, social e institucional.

El desarrollo profesional de los docentes es un proceso de formación continuada que incide en su pensamiento y en su acción como persona y como profesional, sin olvidar que ese desarrollo y evolución se realiza como miembro de una comunidad educativa, por lo que se puede hablar igualmente de un desarrollo institucional. Siguiendo a Holly y McLoughlin (1989); y Sparks y Loucks-Horsley (1990) entendemos por desarrollo profesional el conjunto de actividades y procesos dirigidos a mejorar las capacidades profesionales y personales de los profesores y profesoras, de modo que puedan dar lugar a una innovación en las instituciones educativas. Frente a propuestas de innovación de carácter externo y a modelos formativos centrados en suplir carencias, surge una nueva visión que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas, con una trayectoria profesional y un estadio de desarrollo determinado. De este modo se integran los propósitos del profesorado como persona y el contexto real en que trabajan los profesores.

Actualmente investigamos la trayectoria profesional de profesores y profesoras de Educación Infantil para articular las futuras acciones formativas y de itinerario profesional.

En conclusión, los métodos biográficos y autobiográficos permiten hacer un inventario que articula los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y

su propia trayectoria profesional. Cualquier propuesta de formación del profesorado debe empezar por recuperar biográfica-narrativamente al sujeto que forma. Las líneas de formación basadas en esta metodología se entienden como procesos de desarrollo personal unidos al desarrollo profesional. En esta misma línea y siguiendo a Pineau (1989), Dominicé (1990), Josso (1991) y Amiguiho (1992) hacemos crítica al Modelo Escolar dominante en la formación de profesores para proponer la formación como un proceso de apropiación personal y reflexivo en el que se integran la experiencia de vida y profesional. En palabras de Medina y Domínguez (1989): “La práctica autobiográfica es el eje del conocimiento práctico y la metodología apropiada para desarrollarlo y estudiarlo”.

Dominicé (1990) ha utilizado el método biográfico y las historias de vida como base para un proceso formativo de docentes como adultos, es decir, la educación de adultos relacionada con la profesión docente. El Servicio de Formación Continua de la Universidad de Tours dirigido por Gaston Pineau realiza el acercamiento autobiográfico para la formación docente de su personal, porque la biografía no sólo influye en la respuesta del profesor al contexto, sino que también puede ayudar a seleccionar y guiar la búsqueda de oportunidades específicas de desarrollo profesional

En conclusión, podríamos decir que las dimensiones a estudiar para conocer qué modelo de formación responde al desarrollo profesional de los docentes universitarios serían éstas:

- Dimensión Personal.
- Dimensión Profesional.
- Dimensión Institucional.

La Dimensión Personal se basaría en estudios sobre los modelos de Desarrollo Personal que nos darían conocimiento y autopercepción a los profesores de nuestro momento de conflictividad; es decir, la relación entre edad y conflicto que crea el estancamiento o resistencia a la innovación o generatividad, esto es, prolongación de nuestras concepciones, pensamientos y creencias en nuevas visiones del conocimiento a través de las generaciones siguientes: alumnos, profesores más jóvenes.

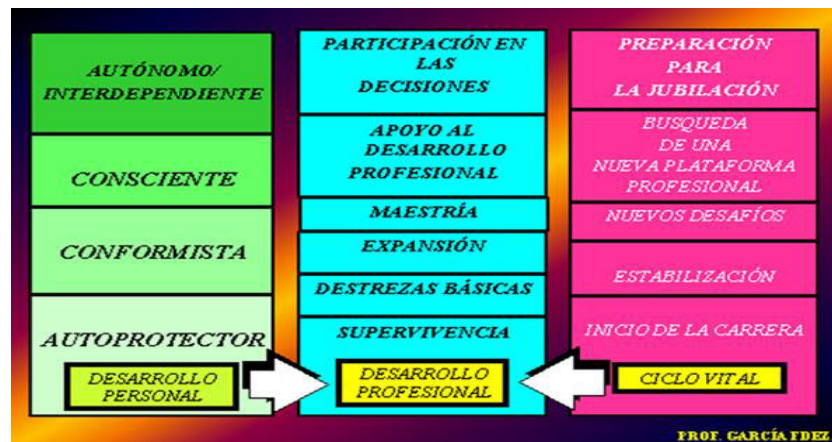


Gráfico 21: Modelos de desarrollo personal y profesional. (Adap. Prof. Fernández Cruz)

La Dimensión Profesional se basaría en el estudio de las Necesidades Formativas del profesorado. Esto respondería al currículo de formación específica, que debería centrarse en la reflexión y revisión continuada de los planes de estudio que deberán responder a una nueva concepción de los contenidos que optan por un currículo significativo acorde con las innovaciones de un mundo telemático y virtual en el que se conjugan la Teoría y la Práctica desde una nueva concepción de Ciencia, con un cambio en el mismo papel que juega la Ciencia (Habermas, 1986); de una concepción basada en verdades absolutas, finalizadas, a una continua apertura a la realidad de una sociedad cambiante en que las influencias de los intereses constitutivos y de la propia relatividad

hace que los contenidos se conviertan en currícula cada vez más significativos dentro de un nuevo paradigma crítico y reflexivo que investiga los contextos en los que se producen esa ciencia, y que analiza el papel que ocupan los profesores en la sociedad actual, para conocer qué currículo formativo habría que proporcionarles. Introduciendo en el currículo universitario una permanente revisión como consecuencia de la reflexión y la investigación de los profesores en sus aulas que repercuten en su acción y en una nueva forma de conocer y comprender. De esta forma, la investigación y la docencia forman un todo en la vida universitaria que se complementa con una metodología de la colaboración, interdisciplinar e integradora, que influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

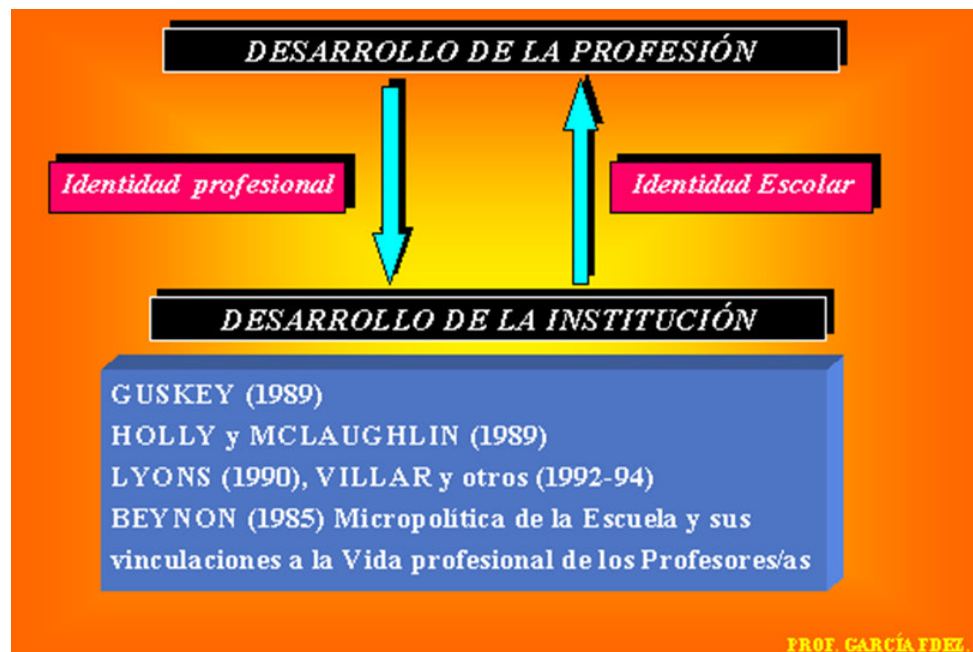


Gráfico 22: Desarrollo de la profesión y de la institución

Habría que considerar también que los docentes se debaten entre una serie de tópicos relacionados con su profesión, como son los relativos a la relación entre el

progreso científico, progreso técnico y progreso social: a la tensión entre democracia, realización personal y desarrollo de una organización social más justa y racional; a la relación entre conocimiento, felicidad y civilización; al debate entre las ciencias y las realidades cotidianas. Todo ello influye en los profesores proponiéndoles la construcción de una nueva identidad, introduciendo dentro de la profesión docente el recurso de los modelos empresariales, basados en las competencias, y en una nueva relación entre formación y empleo y un concepto nuevo de responsabilidad educativa, apareciendo la evaluación como indicador de un cambio de la propia imagen profesional.

Parece evidente que la competencia en la planificación, desarrollo y control de la formación permanente del profesorado universitario debería corresponder al Departamento, que habría de estructurarse de forma que el futuro profesor pueda iniciar y continuar su preparación.



Gráfico 23: Indicadores de la calidad docente



La preocupación por la formación pedagógica del profesorado de la Universidad está reflejada en las leyes actuales. Así, para acceder a la condición de profesor universitario se exige un concurso público de méritos en el que suele ser prácticamente irrelevante la dimensión pedagógica. Los proyectos docentes deberían ser la reflexión escrita sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la indagación de la práctica pedagógica, la explicitación de actividades y estrategias experimentadas en los años de docencia; en suma, la reflexión sobre la docencia y la investigación sobre la acción. Aunque normalmente, y por exigencias académicas tradicionales, se convierten en una teorización erudita y en temarios sobre las asignaturas.

El profesor universitario necesita poseer el conjunto de capacidades, actitudes, conocimientos y destrezas que se suponen indicadores de la calidad docente investigadora en el contexto universitario: planificar y desarrollar el currículo, evaluar los resultados, orientar a los alumnos, organizar, dirigir y desarrollar la investigación, de modo que, siendo productiva, facilite al mismo tiempo la formación de los futuros investigadores y profesores. El desarrollo profesional en la Universidad implicaría una cualificación para la docencia universitaria en la que se conjuga una alta preparación en su disciplina acompañada de una seria reflexión epistemológica, con la preparación pedagógico-didáctica, contrastada en el ejercicio de la propia práctica docente e investigadora.

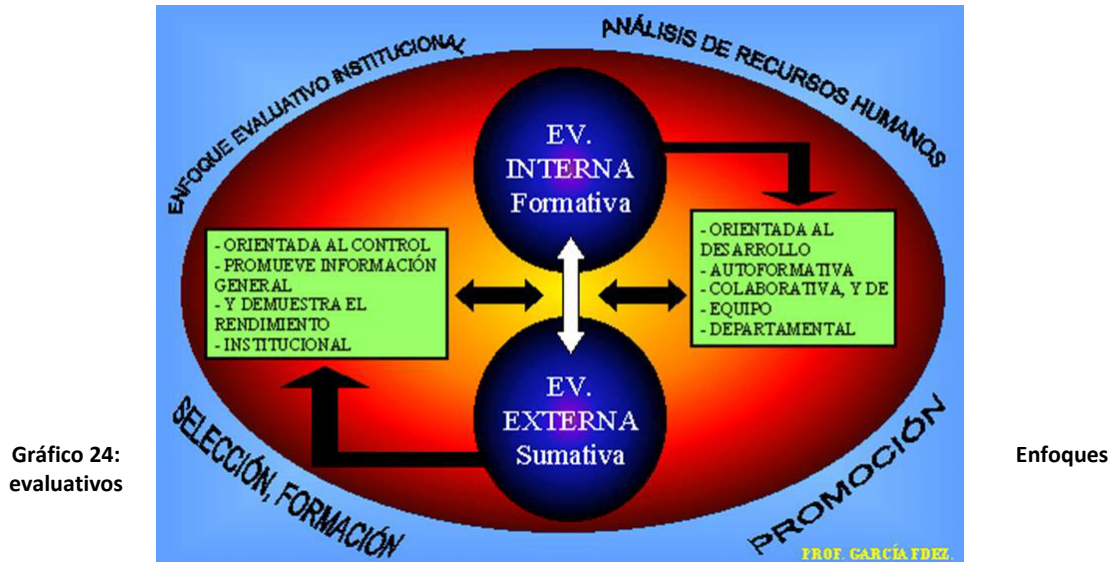
Desarrollo profesional, Evaluación e Innovación en la formación del profesorado:  
Evaluar e Innovar para formar y formar para evaluar e innovar.

El primer efecto del proceso de evaluación es proporcionar información para conocer qué tipo de desarrollo se ha alcanzado y si estamos en vías de mejora. No obstante,

las finalidades políticas de la evaluación pueden cegarnos y apartarnos momentáneamente del auténtico sentido de ella. Consideramos que, a la evaluación, en relación con las tareas del profesorado, se le ha dado en los últimos tiempos una gran importancia porque -como ya se ha dicho- tanto el cambio de la Escuela (en este caso Universidad) como del currículo dependen de la calidad de los profesores y de su preparación profesional. Por esta razón, fundamentalmente se ha visto la necesidad de adoptar medidas para evaluar al profesorado; esta evaluación está basada principalmente en conocer “sus competencias” y para ello se utilizan diversos instrumentos como pueden ser la entrevista, la observación de clases, test de competencia, valoración de los estudiantes y aprovechamiento de estos estudiantes; también los informes de los Departamentos, revisión colaborativa con otros compañeros y la propia autoevaluación del profesorado reflejada en su diario memoria o utilizando la técnica portafolio, que ayuda a completar su evaluación. Podemos decir, después de revisar los procedimientos de evaluación del profesorado, que no hay un solo método y que no es fácil la aproximación, porque todos tienen su riesgo y desde luego no es útil una evaluación unidimensional. Los diseños de evaluación deben componerse de una serie de dimensiones en función de las cuales se realiza.

Scriven (1967) propone los términos de evaluación formativa y sumativa. Stufflebeam (1987) las ha llamado evaluación proactiva y evaluación retroactiva, y Fernández Pérez (1986) evaluación del proceso y evaluación terminal. Las diferencias van en función de las audiencias a quienes va dirigida y por el uso que se hace de la información. Por eso Stake (1978) propone como términos más adecuados evaluación interna o externa. (En este sentido, para el profesor el programa de evaluación sigue funcionando, nunca acaba).

En la última década ha emergido con fuerza una perspectiva interpretativa de análisis de los significados, modo de trabajo y cultura, lo que implica valorar los procesos, la acción conjunta del centro y su compromiso por la mejora universitaria. De este modo está en crisis si lo que se debe evaluar es la consecución de unas competencias específicas y prefijadas centrándose en los resultados, medidas en términos cuantitativos, en el caso de los profesores rendimiento profesional, o más preferentemente auto-diagnosticar los elementos disfuncionales y necesidades como paso previo para la mejora universitaria. Habría que complementar la evaluación orientada al control y la evaluación orientada al desarrollo. En la práctica, cualquier proyecto de innovación basado en la evaluación del profesorado y desarrollado por una Universidad, y que emplea como instrumento la evaluación formativa o autoevaluación, necesita también de una evaluación sumativa que le sirva para demostrar su mérito y valor.



Siguiendo la sugerencia de Stake (1978), junto a la dimensión anterior se podría diferenciar entre evaluación interna y externa: interna como formativa y basada en el Centro, fundamentalmente en el Departamento (auto-formativa, técnica de colaboración

y formación de equipos); y externa, como sumativa desde las Instituciones, Universidad o Facultades para promover información general y demostrar el rendimiento. Ambas deben ser complementarias y en ningún caso una tomar el papel de la otra, porque se puede falsear la realidad en relación con el poder dominante.

Para Stenhouse (1984), la evaluación debe consistir en una investigación sobre el desarrollo del currículo, entendiendo éste como un problema práctico y, por lo tanto, como un campo de investigación de la práctica profesional del profesor; consistente en la comprobación crítica del currículo como hipótesis de acción educativa. Los problemas a investigar en este campo deberían centrarse complementariamente en el aprendizaje de los alumnos, la enseñanza del profesor, la estructuración-organización y desarrollo del currículo, la tecnología y materiales curriculares y la propia organización de los centros.

El modelo evaluativo que proponemos para incidir en el desarrollo profesional y formativo del profesorado está centrado, no en acciones aisladas, sino en un programa que -como proceso sistemático rigurosamente diseñado- recoge información válida y fiable, orientada a valorar la calidad, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, la misma sociedad en la que revierte la acción del programa, para conseguir la innovación deseada.

En esta concepción se aprecian tres componentes básicos de nuestro modelo de evaluación: Información, criterios y referencias de valoración y toma de decisiones para la mejora.

En relación con los métodos de evaluación se defiende la triangulación como aproximación interpretativa que salva las diferentes limitaciones, e igualmente se pueden

usar métodos mixtos cuanti-cualitativos. En los últimos tiempos, la investigación cualitativa ha descubierto a través de los programas individualizados, un medio único para explorar y descubrir la práctica educativa. Esperemos que en nuestro contexto Universitario se haga realidad el desarrollo profesional del docente y la mejora del currículo a partir de evaluación de programas y proyectos futuros, planteando estrategias que promuevan la calidad.

El primer problema que se debe abordar en relación con el tema de la evaluación del profesorado universitario es proceder a su contextualización, es decir, delimitar las funciones que definen su trabajo dentro del contexto en el cual se desarrolla.

Las debilidades de una evaluación centrada en el profesorado y sus asignaturas, han sido objeto de numerosos trabajos en los que se pone de manifiesto la necesidad de no confundir calidad de la docencia con calidad de la enseñanza. Un enfoque adecuado de la evaluación de la enseñanza universitaria debería tener presente que la evaluación al nivel de curso completo, programa y departamento es la clave para el desarrollo de una docencia de calidad y una formación permanente en cualquier institución universitaria.

Los trabajos de Dahllöf (1990) y Jacobson (1992) y el modelo de evaluación holandés Vroejenstinjn (1994) y Westerheijden (1996), constituyen un claro referente para los modelos de evaluación europeos que persiguen la calidad de la enseñanza.

La evaluación de la formación docente del profesorado debe plantearse dentro del marco de evaluación que se establezca para toda la organización universitaria. Quisiera dejar claro que no se puede abordar la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria de forma unilateral, es decir, centrando el proceso sólo sobre el profesorado.

Es preciso partir de un enfoque evaluativo sobre toda la Institución y dentro de él analizar las políticas sobre los recursos humanos relativas tanto a los problemas de selección y formación de todo el personal de la misma como a los de evaluación y promoción. Resulta contradictorio que las Universidades comiencen a evaluar al profesorado sin que previamente hayan sido seleccionados y formados adecuadamente para la función que se les exige. Algunas Universidades han asumido un programa empresarial de calidad, sin tener en cuenta los pasos que se dan en la empresa para asumir esa calidad.

Es evidente la relación entre el desarrollo de los profesores y la puesta en marcha de las innovaciones, pues éstas llevan consigo cambios en las prácticas y las conductas de los docentes, en los sistemas de acción de los docentes y en su comprensión de la enseñanza.

La formación del profesorado e innovación son dos realidades conceptuales diferentes, que cobran sentido de complementariedad en la doble realidad del profesor como innovador y agente de la innovación, al tiempo que beneficiario de la misma al mejorar personal y profesionalmente. La innovación como un proceso de mejora de las prácticas educativas vigentes más la institucionalización del proceso, más la investigación sobre él de forma colaborativa y crítica, constituyen los tres soportes sobre los que se asientan la profesionalización de los profesores.



Gráfico 25: Formación del profesorado e innovación

Por eso, si en última instancia los procesos de innovación dependen de la actitud, saber hacer y conocimiento del profesor, todo ello nos sugiere que es en las personas dónde se sitúan las bases de los procesos innovadores.

Con anterioridad se expuso que no hay una política de formación del profesorado universitario, aunque existe una preocupación creciente por el tema. En diversas universidades nacionales e internacionales existen diversas experiencias, en las que se comienza a dar respuesta a esta demanda. Recientes trabajos de Fink, 1985; Fernández Pérez, 1989; Dunkin 1990; Marcelo, 1991; Mingorance, Mayor y Marcelo, 1993-98; Benedito, 1998; Villar Angulo y Medina, 1995-98 y algunas aportaciones realizadas desde mi conocimiento profesional (1998), por citar algún ejemplo, se empieza a profundizar sobre el tema y se intenta dar respuesta planteando modelos de acción para llevar a cabo programas de formación docente en la Universidad.

La formación inicial docente debería estar dirigida a aquellos sujetos que se encuentran, en principio, atraídos por la docencia universitaria, se vinculan a un departamento, ejerciendo su trabajo como ayudante “en formación”. Los Departamentos Universitarios ofrecen estudios, para la obtención del grado de Doctor y formar al profesorado universitario en su función investigadora; un tratamiento diferente es el que se da en relación con la formación docente.

Si pudiéramos caracterizar de alguna manera la modalidad de formación docente que en el momento actual ofrece la Universidad, creemos que existen algunas experiencias que se caracterizan por formar al profesorado en el marco de su propia práctica, Centro y espacio de realización profesional. Existen también cursos o Master más institucionalizados, creando grupos de trabajo y reflexión colaborativa, en donde, desde situaciones compartidas, actualizan sus conocimientos y emprenden una línea de mejora permanente.



Gráfico 26: Experiencias de formación del profesorado universitario



En EE.UU., Suecia, Reino Unido, Francia y Canadá se están llevando a cabo programas de formación para el profesorado universitario de introducción a la docencia, orientado a los nuevos profesores en actividades tutoriales y prácticas educativas, también en didácticas específicas y sobre política curricular. Estas actividades se realizan en el marco de los Departamentos.

Se considera que las experiencias más cercanas a un modelo sistemático de formación pedagógico-didáctica universitaria, son las realizadas en Francia en los Centros de “Initiation a l’enseignement superieur”; en Reino Unido con el “Postgraduate Certificate Education”; y en EE.UU. en el “Faculty Intership-Programme”.

Las experiencias de formación realizadas por algunas universidades españolas, anteriormente citadas, en los últimos años han conseguido un avance en la sistematización e institucionalización en este campo.

Benedito (1996-98) presenta esta experiencia insistiendo en la importancia de que estos programas se desarrollen en todas las universidades, con normalidad, dedicando medios y recursos crecientes para incentivar la docencia y sistematizar e institucionalizar estos programas difundiendo e intercambiando estas realizaciones entre las diferentes universidades. Este mismo autor (1998) propone un modelo que llama Global-integral y que incluye un Master de docencia universitaria con 32 créditos y una tesis final de Maestría que sería necesaria para dedicarse a la docencia universitaria. El mismo autor de este modelo propone que sería conveniente que determinados créditos del Master y de los Doctorados fueran homologables con la triple finalidad de:

- Facilitar la realización de los dos programas.
- Homologar en valor al Doctorado y el Master.
- Potenciar investigaciones sobre la docencia, tanto desde el Master como desde el Doctorado.

Se considera fundamental, antes de la implantación de este proyecto, hacer un estudio de necesidades basado en las carencias sentidas por el nuevo profesorado, en los diferentes Departamentos y Centros. Aparece en este proyecto la figura del Mentor, Orientador o Asesor, como algo fundamental, escogiendo profesores experimentados que en cada Departamento orienten la reflexión en la acción, le sirva de apoyo, consejero y crítica de su vida docente y de su implicación-participación en el Departamento.

Formar a profesores requiere hacerlo de tal modo que les permita intervenir y generar procesos de cambio. En una sociedad en la que los valores cobran una fuerza inusitada en todos los niveles educativos, se estudia la introducción de un nuevo código deontológico del profesorado. Debemos mejorar nuestros conocimientos y progresar en las esferas de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y de las ciencias humanas y, estos conocimientos, deberán integrarse en los conocimientos prácticos de nuestro mundo; más necesitamos también mejorar nuestro sistema de valores, puesto que la sabiduría se basa en la alianza íntima de los conocimientos y de los valores.



Gráfico 27: Nueva era humana y social

En el transcurso de los últimos años de este milenio se ha entrado en una nueva era humana y social: se habla de una sociedad planetaria (Karan Singh, 1996) para erigir deliberadamente un mundo fundado en la solidaridad y la armonía. Los rápidos progresos de la ciencia y la tecnología nos han convertido en miembros de una comunidad mundial y en habitantes de una aldea planetaria (Myong Won Suhr, 1996). La Universidad tiene en estos momentos que dar una respuesta a esta dimensión ética.

Las universidades de muchos países han comenzado, recientemente, a modificar sus programas, replanteándose sus contenidos educativos, poniendo menos énfasis en el crecimiento económico e insistiendo más en el desarrollo humano y social.

La Universidad en el momento actual se replantea no sólo los contenidos o los métodos, la comunicación o la orientación desarrollados por los profesores en sus aulas a través de sus programas, sino que todo se completa y se le da sentido desde el particular

prisma de compromiso con el mundo y la sociedad desde una cosmovisión paradigmática que cada vez más se decanta por un modelo humanista, sociocrítico, colaborativo, participativo y más comprensivo de la realidad educativa.

La extensión y la calidad de la educación son factores decisivos en la política europea dirigida a la calidad de vida de los ciudadanos, por ello, la Europa del conocimiento y de la información tiene el interés de llegar a constituir acuerdos sólidos que serán la base de ese espacio europeo de enseñanza (en nuestro caso, de enseñanza superior).

El crédito europeo como unidad del saber académico valora en su nueva dimensión el trabajo de los estudiantes realizado durante sus estudios. Con una nueva visión que no olvida épocas anteriores, el centro de los planes de estudio, de las programaciones y de las actividades académicas lo constituye el aprendizaje de los alumnos.

Aparecen nuevas nomenclaturas y formas a la hora de referirse a los estudios europeos; así, el suplemento europeo al título, como aquel aprendizaje que será reconocido con objetividad y transparencia por otras universidades y otras administraciones. De esta forma las enseñanzas estarán estructuradas más homogéneamente con lo que se facilitará la movilidad en el mercado laboral, la cooperación y colaboración de los países europeos y el respeto a sus diversas culturas.

Las propuestas realizadas por el Consejo de Educación Superior, nos lleva a una serie de reflexiones sobre cuáles son aquellos aspectos que afectan a las universidades en sus dimensiones organizativas, institucionales, curriculares y sociales. La generación y transmisión del conocimiento se debe repensar en esta nueva sociedad y las formas

tradicionales de formación, de enseñanza y aprendizaje requerirán un cambio para poder adaptarse a las innovaciones de una sociedad que persigue el bienestar de los ciudadanos como resultado de su educación. A pesar de esto la nueva ordenación de la actividad universitaria deberá realizar los cambios oportunos para conseguir que la formación científica, humanística, artística y técnica se realicen en un proceso de construcción de la Comunidad Europea, con una nueva concepción de formación académica y una revalorización de la función docente del profesorado universitario que incentive su motivación y mejore la calidad e innovación educativa.

Las clases docentes, teóricas y prácticas, la preparación realización de exámenes, las horas de estudio y los trabajos de los alumnos constituirán una nueva forma de programación de cada una de las materias que exigirá una planificación educativa y organizativa que se adapte a este nuevo sistema. Sería importante destacar que uno de los principales objetivos de la nueva convergencia europea es el de proporcionar una formación universitaria integrada en una serie de competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral y competencias específicas que posibiliten una orientación profesional. Las primeras se refieren al desarrollo cognitivo básico en relación con las distintas materias y especialidades, las segundas, se refieren a las destrezas que como persona, docente y profesional tienen que desarrollar los profesores y las terceras, se refieren concretamente al mundo de la orientación y del mercado laboral, es decir, desarrollar en los estudiantes aquellas aptitudes y actitudes, conocimientos y procedimientos para alcanzar su desarrollo en la vida social y laboral.

El proyecto Tunning refleja la importancia de centrarse en las competencias del conocimiento a nivel de todas las universidades europeas, siendo las características distintivas de esta cooperación europea la confianza mutua y la confidencialidad. Estas características son relevantes para formar una ciudadanía activa en el desarrollo personal a lo largo de su aprendizaje y durante toda su vida. Por ello, se crea el espacio europeo de educación superior unida al estudio de las competencias junto con el conocimiento y que contribuirá al desarrollo de un sistema basado en ciclos.

El proyecto Tunning ha sido desarrollado por graduados, profesionales y académicos en siete áreas:

- Empresariales.
- Ciencias de la Educación.
- Geología.
- Historia.
- Matemáticas.
- Física.
- Química.

Todos ellos pertenecen a 101 departamentos universitarios de 16 países europeos.

¿Por qué se centra en las competencias el proyecto Tunning?

Este proyecto considera que el desarrollo de las competencias en los programas de educación puede contribuir significativamente a abrir un área importante de reflexión conjunta y trabajo a nivel universitario en Europa, sobre:

- 1.- El nuevo paradigma europeo
- 2.- La necesidad de calidad y unión entre utilidad y ciudadanía.
- 3.- La creación del espacio europeo de educación superior.

En relación con el nuevo paradigma educacional europeo se centra en varias dimensiones:

- El mundo cambia tan rápido que el ambiente en que se produce la educación es significativamente diferente.
- La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje. El individuo está en un continuo aprendizaje para ser capaz de afrontar los cambios.
- En el análisis de los perfiles académicos y profesionales, las competencias surgen como un elemento importante en la selección del conocimiento.
- Esto implica el cambio del papel del profesor convirtiéndose en el estructurador del conocimiento, la clave para enseñar y articular los conceptos prioritarios, así como supervisar y dirigir los trabajos del estudiante.
- Finalmente, las distintas formas de acceder a la educación superior, los cambiantes contextos en que ésta se desarrolla y la diversidad de los individuos y de los grupos, influyen en el ritmo de aprendizaje.

En relación con las competencias, la búsqueda de la calidad y la unión de utilidad y ciudadanía, la calidad es considerada como un pilar fundamental para el espacio europeo

de educación superior y desde la perspectiva del proyecto Tunning, aprender va más allá de la calificación general para el empleo, para comprender también las demandas que la sociedad exige en relación a las cualificaciones específicas de cada profesión.

La creación del espacio europeo de educación superior se basa en la adopción de un sistema de dos ciclos principales. Igualmente, la identificación y discusión inicial por un cuerpo europeo de académicos de un conjunto de competencias relacionadas con las materias que han de impartirse en el primero o segundo grado, puede ser considerado como una de las mayores contribuciones del proyecto, además de un incremento en la transparencia del aprendizaje; esto será un aliciente definitivo para animar la movilidad.

El proyecto Tunning se materializó con la aplicación de un cuestionario a los graduados, profesionales y académicos participantes, con los siguientes objetivos:

- Fomentar la discusión conjunta en este campo de las competencias y habilidades a nivel europeo.
- Obtener información actualizada para la reflexión e innovación Europa.
- Comenzar desde la práctica y la experiencia para conocer la realidad de cada país y alcanzar la convergencia y la cooperación.
- Iniciar la reflexión y el debate a diferentes niveles: el de las instituciones, el de las materias de estudio y el de estos niveles con la situación del resto de Europa.

Tres fueron los grupos de competencias que se deducen del análisis de las respuestas dadas al cuestionario:



Competencias instrumentales, que incluyen habilidades cognitivas, capacidades metodológicas y habilidades tecnológicas y lingüísticas. En el cuestionario fueron detectadas las siguientes competencias instrumentales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Análisis y organización.
- Conocimiento general básico.
- Conocimiento de una segunda lengua.
- Resolución de problemas y toma de decisiones, etc.

Competencias interpersonales, o habilidades individuales que hacen referencia a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y sociales referidas a las relaciones con los demás y al trabajo en equipo. Algunas son las siguientes:

- Habilidad para trabajar en un equipo interdisciplinar.
- Capacidad para comunicarse con expertos de otros ámbitos del conocimiento.
- Facilidad para trabajar en el contexto internacional.
- Disposición para apreciar y valorar la diversidad cultural.

Competencias sistémicas, que conciernen a sistemas completos y para las que es necesaria la adquisición primaria de competencias instrumentales e interpersonales.

- Capacidad de transferir el conocimiento a la práctica.
- Capacidad de aprender (autoaprendizaje).
- Capacidad de adaptación a las nuevas situaciones.
- Capacidad de generación de nuevas ideas.

- Comprensión y aceptación de las culturas y costumbres de otros países.
- Búsqueda de la calidad en el ejercicio profesional.

Como resultado de este análisis preliminar nos planteamos las siguientes preguntas que darán como resultado una nueva estructuración de la metodología que se ha de llevar a cabo para la puesta en práctica de esta convergencia europea:

*¿Cómo se realizan los procesos de planificación teniendo en cuenta estas nuevas unidades?*

*¿Cómo se tienen que reorganizar los espacios para llevar a cabo el aprendizaje de los alumnos y la docencia-tutoría de los profesores?*

*¿Qué metodología puede ser más apropiada?*

*Y la evaluación, ¿cómo se realiza?*

Se pueden formular otras preguntas, como:

*¿Se aumentan las plantillas de profesorado, o se disminuyen? Nuestros actuales Centros, ¿están adaptados para hacer frente a los requerimientos del espacio europeo de enseñanza superior? ¿Qué costes económicos adicionales tendrá que asumir la Universidad? ¿Qué materiales didácticos y qué sistemas de formación y actualización permanente del profesorado tendrán que establecerse?*

El estudio de las distintas mentalidades pedagógicas presentes en la educación occidental desde el siglo XVII, nos permite distinguir cinco grandes corrientes pedagógicas:

La corriente tradicional parte de los supuestos de la educación medieval y llega hasta Comenio y Locke. La educación se concibe desde una perspectiva logocéntrica, centrada en el profesor, fundamentada en su autoridad. La posición del alumno es la del destinatario pasivo de la verdad universal que le transmite el profesor; la del profesor es la de seleccionar los contenidos que ayudarán al alumno a alcanzar la verdad.

Rousseau concibe que el discente no es un adulto y, por tanto, la educación no debe tratarlo como tal. El alumno ha de pasar durante su educación por un conjunto secuencial de etapas, cada una de las cuales requiere un trato y una labor diferente. Dewey más tarde introduce la actividad como una de las características más genuinamente definidoras de la naturaleza humana. Este autor considera que el aprendizaje se produce cuando nos enfrentamos a diferentes situaciones en las que tenemos que optar por una elección y para las que es necesario anticipar las consecuencias de cada decisión. Desde esta perspectiva, para Dewey la escuela ha de ser un laboratorio social que facilite al discente experiencias mediante las que buscar, indagar, explorar y aprender por experiencia.

La obra de Marx inspira en el campo de la educación los postulados de la pedagogía crítica desarrollados por autores como Giroux, Apple y Freire. Esta concepción considera que el hombre sobre el que la educación ha de ejercer su influencia no es un ser abstracto, sino que vive en un contexto social dado en momento histórico concreto. La finalidad de la educación será la de concienciar al hombre acerca de las relaciones existentes entre los valores educativos y las condiciones materiales que les subyacen. Se hace necesario acudir al análisis económico para caracterizar y situar la educación en el marco de los procesos de producción y reproducción del capital. Las teorías psicológicas

de Skinner y Paulov y, en el ámbito de la educación, de Tyler y Bobbit, desembocan en una concepción técnica de la educación que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como una secuencia de fases perfectamente anticipables y objetivables. La enseñanza se concreta en la definición de unos objetivos inequívocos, el diseño y ejecución de un conjunto de actividades anticipadas por el docente en su programación, y la evaluación de las conductas observables que han de ser alcanzadas al final del proceso.

Ya en el siglo XX, las teorías piagetianas sobre el desarrollo psicológico y los procesos de maduración de la inteligencia humana, unidos a los movimientos de la escuela nueva y la pedagogía operatoria, dan paso a una nueva concepción de la enseñanza. La finalidad de la educación es ahora la de adaptar al estudiante al mundo social y profesional en que ha de desenvolverse, mediante una metodología que tiene en cuenta las leyes que rigen la constitución psicológica del individuo y las leyes de su desarrollo.

Vale entonces hacer la siguiente interrogante:

¿Qué es la enseñanza reflexiva? Es aquella que se basa en:

Una programación de aula o diseño curricular que quiere desarrollar las facultades de sus alumnos (de elaboración, realización, de recepción...) que quiere implicarse en procesos educativos, para analizar crítica y libremente el sincretismo de los contenidos (conceptos + procedimientos + actitudes) desarrollar competencias individuales y sociales del razonamiento lógico, juicios razonables y actitudes de apertura y diálogo (receptivas) que denotan flexibilidad mental y autodomínio.

La enseñanza reflexiva atiende a los intereses y valores, y analiza críticamente las contradicciones internas entre la teoría y la práctica científica.

Ser un profesor reflexivo significa algo más que utilizar procesos cognoscitivos de análisis curricular y educativo, implica la realización de contenidos y actividades afectivas y morales en las aulas.

Según Dewey, el profesor reflexivo deberá desarrollar las siguientes capacidades:

**Apertura mental.** Es la disposición cognoscitiva que busca y construye estructuras alternativas de un campo científico. Profesores y alumnos con apertura mental aceptan cuestiones curriculares y educativas innovadores y rechazan la ortodoxia educativa: hay contraste de opiniones, buscan experiencias diversas y buscan alternativas en las acciones humanas.

**Responsabilidad.** Centrada en la reflexión de los profesores sobre las consecuencias a largo y corto plazo de su acción docente. Supone una concepción de la enseñanza y del aprendizaje que acentúa el valor de los contextos sociales, políticos y económicos en las decisiones educativas; y resalta los valores implícitos en las asignaturas.

**Ser todo corazón** (traducido literalmente de Dewey) que hace referencia al componente afectivo que abarca toda la vida instruccional y política de los profesores dentro y fuera del aula. La programación de clase se hace a manera de escenas en las que los alumnos pueden dialogar entre sí con el profesor.

La enseñanza reflexiva implica un conocimiento subjetivo de la vida y funcionamiento del aula y del centro, y de la realización de expresiones de pensamiento: autoconocimiento didáctico, conocimiento del contexto y quiénes son los alumnos que están en un grupo-clase y qué quieren aprender en una determinada institución.

Los profesores reflexivos buscan las justificaciones políticas (grado de prescriptividad de una propuesta pedagógica) y los fundamentos científicos y psicopedagógicos de los proyectos docentes y curriculares de las materias. Estar bien informado sobre sus contenidos utilizando fuentes científicas validadas para seleccionar y secuenciar los contenidos de las materias curriculares.

Cada vez que tiene un nuevo grupo de alumnos o curso, el profesor reflexivo busca nuevas alternativas a las prácticas y toma en consideración los puntos de vista de los alumnos, de sus colegas, etc.

La reflexividad puede considerarse como una de las principales competencias de un profesor experto, las claves sobre la configuración competencial reflexivo experto serían las siguientes (Husen y Porttenthwaite, 1994):

- Los profesores expertos reflexivos son más valorados en su área de conocimiento y en los contextos de aula y centro.
- Los profesores expertos automatizan las operaciones rutinarias que necesitan para conseguir realizar su trabajo.
- Estos profesores son más sensibles a las exigencias de las tareas y a las situaciones sociales cuando resuelve un problema
- Los profesores expertos reflexivos son funcionales y flexibles

- Este tipo de profesorado representa los problemas de distintas formas cualitativas.
- Tienen capacidades rápidas y precisas para reconocer la complejidad.
- Perciben esquemas significativos en sus áreas de conocimiento.
- Utilizan fuentes de información rica y variada.

En concordancia con todas estas situaciones anteriormente señaladas, en lo que respecta a la formación profesional de los docentes universitarios en la República del Ecuador, se inicia 1982 con una de las principales responsabilidades del extinto CUNUEP era la promulgación del Escalafón Universitario y Politécnico que regulaba las escalas remunerativas, ascensos, estabilidad laboral entre otros aspectos relativos a resguardar los derechos de los docentes. Posteriormente, en 1988, la constitución plantea el establecimiento de un escalafón donde se consideren prioritariamente los méritos académicos, la capacitación profesional y los posgrados. De manera subsecuente, en el 2000 la LOES determinó que el CONESUP sea el ente encargado de aprobar los lineamientos del nuevo escalafón, pero, a pesar de todos estos intentos de sistematizar los procesos de carrera docente, éstos se llevaron a cabo de manera inadecuada como consecuencia de una cuestionada autonomía universitaria que incidió gravemente en el descenso de la calidad de las IES.

El libre acceso a la universidad sin mediar ningún examen de ingreso ni proceso de admisión, la “ley de tacha”, el “arrastre”, la segunda, tercera, cuarta matrícula, en fin, el facilismo imperante dificultaba el desarrollo normal del trabajo y desmotivaba a profesores y estudiantes entorpeciendo las actividades académicas, la creación de ciencia

y tecnología, la investigación y vinculación con la colectividad e impactó negativamente en el sentir de los ecuatorianos que miraban con recelo como decaía la imagen de la universidad ante la comunidad.

Conjuntamente a la estrategia neoliberal de “acomodar” la legislación en favor de la corporativización de los órganos de control y mercantilización de la educación superior el sistema universitario sufrió una suerte de liberalización y flexibilidad de la docencia que, al igual que en los demás áreas de actividad económica, produjo una precarización de los derechos laborales de los profesores universitarios, situación que se manifestó en exiguos sueldos, sobrecarga de trabajo, inestabilidad, no afiliación a la seguridad social, trabajo a destajo conocido como “hora dictada – hora pagada” y todas las maliciosas estrategias patronales, que podrían considerarse explotación laboral, produjeron un descenso en la calidad de vida de los docentes universitarios y sus familias. “... resulta de todo punto incongruente e injusto que prestaciones académicas tendencialmente idénticas reciban retribuciones absolutamente dispares, fruto en muchos casos tan solo de la improvisación de los equipos dirigentes de las instituciones de educación superior ante su débil proyecto institucional, académico e intelectual.” (Mintegiaga, 2013: 35).

El status promedio del docente universitario ecuatoriano, sobre todo en las universidades de “baja calificación”, y su imagen ante la sociedad se había depreciado notablemente. La actividad profesoral llegó a ser escasamente reconocida por diferentes razones, especialmente por las precarias condiciones laborales en que desarrollaba su trabajo.



“...maestros mal remunerados por tanto sin estímulo profesional por tantos deficientes y sin calidad académica, por tanto, sin reconocimiento social, por tanto, sin posibilidad real de que esa sociedad luche junto a ellos por un salario profesional que dignifique la tarea que cumplen maestros y maestras para tener mayores estímulos profesionales que los vuelvan eficientes y con calidad académica para ser reconocidos con justicia y trabajar con amor”. (Vallejo, 1994: 71).

En 2009 el informe del CONEA mostró que algunas IES no cumplen el mínimo de 30% de profesores con títulos de cuarto nivel como establecía la ley vigente en aquella época. Esto produjo una secuela inmediata: la propagación de ofertas para carreras con titulación de Diplomado, Especialistas y Maestrías, algunas de precaria calidad con una heterogénea variedad de mallas curriculares, programas de materias, nivel académico de la planta docente, requisitos de ingreso y egreso, cantidad de horas clase en diferentes universidades que ofrecían idéntica titulación. El mismo informe menciona también que en la totalidad de IES ecuatorianas trabajan menos de 500 doctores (aproximadamente un 3%) y encontró que 28 IES no tienen en sus nóminas ningún profesor con título de doctor.

En 2012 la evaluación realizada por el CEAASES muestra que las 25 universidades calificadas “E” tenían en promedio solamente un 16% de profesores a tiempo completo, por lo tanto, el 84% era personal contratado a tiempo parcial. Este desequilibrio es un indicativo de la intención de solo completar la nómina docente con profesores por horas y sin planificación ni estructuración de un proyecto educativo y en condiciones desfavorables para desarrollar el trabajo académico. De forma similar en las universidades con calificación “E” se aprecia que sueldo mínimo es de \$400 y el máximo

de \$2039 con un promedio de \$893 con una carga de trabajo de 15 horas de clases a la semana. Estos datos muestran la inconsistencia de las cifras con respecto a la calidad: una sobrecarga de trabajo por un salario muy bajo.

Estas precarias condiciones de trabajo mejoraron sustancialmente desde octubre de 2012 luego de la promulgación del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior, documento donde se regulan las actividades docentes y de investigación y vinculación con la colectividad y se establecen niveles y escalas salariales estandarizadas en función, sobre todo, de los méritos académicos de los docentes universitarios.

Con la promulgación de la actual constitución en 2008 se fundamentaron las bases jurídicas para el desarrollo del sistema universitario a través de la expedición de la Ley Orgánica de Educación Superior, que robustece la dimensión pública del sistema universitario y la garantía de su estricto cumplimiento. La redefinición y reestructuración de los organismos que ejercen la rectoría del sistema creó tres nuevos entes: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación; el Consejo de Educación Superior y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Esta es una de las decisiones más importantes en este proceso cuya finalidad es la creación y ejecución de las políticas de Estado respecto a la educación superior y la construcción de una autonomía universitaria con responsabilidad, autosuficiencia respecto a la sociedad e independencia frente a los grupos de poder.

El *principio de autonomía responsable* se legitima en su integralidad tanto en el aspecto académico como el financiero, administrativo y orgánico. Sin embargo, se ejerce acatando el principio de transparencia y fiscalización del patrimonio público y con una permanente rendición de cuentas. En lo académico se privilegia el principio de calidad fortaleciendo el sistema de evaluación y acreditación institucional independiente a través de organismos cuyos integrantes no están relacionados con las universidades sujetas a control.

En lo financiero se han efectuado avances importantes como la garantía de recursos para las IES mediante un fondo pre asignado en el presupuesto anual cuya distribución se efectúa ahora en función a criterios de calidad y no de cantidad como se lo hizo en el pasado. Estos criterios de calidad son aplicados en la evaluación y aquellas IES que no cumplan con los estándares, son suspendidas y en casos extremos son excluidas definitivamente del sistema. Como forma de asegurar una producción y desarrollo de conocimiento e investigación, el Estado debe destinar no menos del 5% de sus ingresos permanentes para la educación superior.

Se establece el *principio de cogobierno* para fortalecer la democracia participativa, alternabilidad y transparencia en la elección de las autoridades universitarias y los representantes de los diferentes colectivos (docentes, administrativos, trabajadores, estudiantes y graduados) estableciendo normas para su interrelación en el gobierno y la política interior de las IES.

Dando cumplimiento al *principio de igualdad de oportunidades*, se garantiza que los servicios educativos que prestan las IES públicas son gratuitos hasta el tercer nivel, pero supeditado a la responsabilidad académica de los estudiantes. En el caso de las IES privadas, estas pueden seguir cobrando tasas por servicios, pero deben incorporar planes de becas, créditos u otros mecanismos de equidad social. Además, se garantiza el ingreso, movilidad, permanencia y egreso en todas las IES públicas sin discriminaciones de ningún tipo siempre que haya aprobado el proceso de admisión del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión del sistema de educación superior.

El principio de calidad se fortalece por las diversas acciones ejercidas para impulsar la creatividad y producción de conocimiento por medio de la evaluación permanente y la acreditación. Una novedad del sistema es la instauración del Examen Nacional de Estudiantes de Último Curso y el Examen de Habilitación para ejercer profesionalmente en las carreras de interés público.

Desde la promulgación de la LOES el Sistema de Educación Superior se articula al Sistema Nacional de Educación en cumplimiento del *principio de integralidad* dispuesto por la Constitución vigente. Del mismo modo, cumpliendo el *principio de pertinencia*, las actividades y funciones propias de la universidad están supeditadas a las necesidades de desarrollo del país y al Plan Nacional para el Buen Vivir. El principio de autodeterminación se sustancia con la expedición del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior que establece requisitos de ingreso, titularidad, promoción, autoridades y tipología de

docencia con el fin de producir conocimiento en un ambiente de libertad e independencia libre de imposiciones ideológicas, políticas ni religiosas.

La discusión del proyecto de reglamento del escalafón para docentes e investigadores del sistema de educación superior de Ecuador despierta inquietudes sobre los plazos y condiciones para acceder a la docencia universitaria.

La Ley Orgánica de Educación Superior de Ecuador (LOES) de octubre de 2010 da prioridad a la investigación y formaliza en el acceso, desempeño y conformación de equipos de investigadores titulados.

La décima tercera disposición transitoria de la LOES indica que el requisito de doctorado (PhD o su equivalente) exigido para ser profesor titular principal, de una universidad o escuela politécnica, será obligatorio desde el 2017, la cual según boletín de prensa N°28 del 12 de Julio de 2018, el pleno del CES aprobó que el personal académico que, a la fecha labore como investigador titular a tiempo completo auxiliar o agregado sin el respectivo grado académico de PhD. o su equivalente, podrá mantener esta calidad hasta el 12 de Octubre de 2018.

La décima cuarta disposición transitoria de la misma ley sitúa que las universidades y escuelas politécnicas tendrán un plazo de dos años para cumplir la normativa de contar con al menos el 60% de profesores a tiempo completo respecto a la totalidad de su planta docente.

En virtud de estas exigencias urge avanzar en la formación de los docentes universitarios capaces de encontrar respuestas a las demandas de desarrollo trabajando interdisciplinariamente con pares académicos de centros internacionales. Sin embargo, las políticas de ayuda no cubren las expectativas de todos los docentes universitarios.

Para atender parte de estas demandas la Secretaría Nacional de Educación Superior Ciencia, Tecnología e Innovación presentó la semana anterior un programa de becas. A la par de esta medida debería mostrarse cómo enlazar las metas del Plan Nacional de Desarrollo con las investigaciones que realizarían los docentes, así como pensar en programas para mantener y proyectar a quienes alcancen sus doctorados como por ejemplo la movilidad a través de las denominadas estancias de investigación.

Decir que una masa crítica de profesionales aporta al conocimiento es una verdad de Perogrullo, pero parece que falta mostrar el horizonte. En este sentido, los medios de comunicación pueden colaborar en la difusión de las políticas educativas para que cada ecuatoriano colabore en llegar a días mejores.

Históricamente el Ecuador y particularmente la provincia de Manabí no han tenido un modelo educativo original, propuesto para sus particulares condiciones socioculturales. Así en el período colonial el conquistador español instituyó una educación en dos direcciones: una, elitista, destinada a preparar a los administradores de las posiciones de la colonia; y, otra, orientada a la cristianización de los indios. Los programas de enseñanza eran impuestos, evidentemente copia de los programas europeos de carácter enciclopedista y libresco, bajo el signo de la religión cristiana. Se aplicaba en los hogares

de los españoles ricos, de los criollos y los mestizos de clase alta, tanto en las universidades, en las escuelas catequistas y en las escuelas de artes y oficios. Los pedagogos de las instituciones educativas de la colonia sostenían que el proceso de enseñanza aprendizaje debía ser el instrumento para sostener a la colonia y el medio que la iglesia debía emplear “para servir mejor a Dios”.

Se propició teóricamente para que el pueblo se eduque, aunque, las condiciones socioeconómicas no permitían la democratización de la escuela. Por cierto, varios pensadores, políticos y pedagogos comenzaron a dudar del dominio intelectual de la iglesia; y, a medida que avanzaban los primeros lustros de la república aparecieron escuelas dependientes de los municipios y las comunidades, cuya orientación era el desarrollo armónico de la mente, el cuerpo y el mejoramiento de las costumbres. Las sucesivas décadas promovieron una educación disputadas por dos tendencias políticas: la conservadora y la liberal, que para entonces constituían las corrientes ideológicas dominantes en el escenario cívico del país. En este contexto el modelo educativo dominante era el “clerical” que auspiciaba la enseñanza obligatoria de la religión católica, apostólica y romana para consolidar el dominio del poder de la iglesia ligada al poder de los terratenientes. Los cambios político culturales de la vieja Europa variaron las ideas sociales en el Ecuador y de hecho produjeron variaciones en el pensamiento acerca de la educación y su práctica institucional. Por ello la posición radical del liberalismo, sus triunfos en la lucha por un nuevo poder político, determinaron que el hecho educativo sea responsabilidad del Estado y que tenga una concepción laica y democrática; sin embargo, no hubo cambios en la condición clasista de la enseñanza, ya que el rasgo enciclopedista se reflejó en la instrucción europeizante que recibían las minorías que detentaban el poder

político y la economía; en tanto, las mayoría populares, tenían únicamente el derecho a la iniciación a la lectura, la escritura, los números y la práctica artesanal.

Del análisis de las funciones, competencias y características del perfil del futuro docente se determinaron las líneas curriculares para establecer la disciplina correspondiente y sobre esta base se elabora el proyecto del plan de estudios de la formación docente, el mismo que se estructura en dos áreas, esto es la formación profesional básica y la formación profesional específica. Para elaborar el plan y programa de estudios se define determinadas funciones en concordancia con unas líneas curriculares y unas disciplinas, así como, por ejemplo, en relación al alumno se establecieron como funciones la investigación, la planificación, la ejecución y la evaluación. En el caso de la investigación se establecen como líneas curriculares las metodologías de investigación pedagógica, los procesos de planificación, ejecución y evaluación de proyectos de investigación, la estadística descriptiva, la introducción al conocimiento científico y las técnicas de estudio.

Esto permite plantear la necesidad de crear la disciplina de investigación educativa. En la función de planificación se definen como líneas curriculares los fundamentos de los planes de desarrollo nacional, regional y local; los fundamentos curriculares generales y de aplicación local, sean estos históricos, filosóficos, socioculturales, económicos, pedagógicos, biopsicológicos y epistemológicos; tecnología de la educación ecuatoriana, proceso de planificación curricular y de enseñanza aprendizaje, y planificación del currículo integrado. En base a estas líneas se plantea la necesidad de consagrar en el plan de estudios las asignaturas de pedagogía, planificación y evaluación educativa. En lo que



se refiere a la ejecución las líneas curriculares están dadas por las teorías científicas de la psicología educativa y del aprendizaje, los fundamentos pedagógicos y didácticos, la elaboración y manejo de recursos didácticos, los fundamentos de la organización escolar, las técnicas de evaluación y planificación, las técnicas de relaciones humanas, los procesos didácticos, las teorías de comunicación educativa, las teorías de conocimiento y las teorías de sistemas.

De ahí surge la necesidad de contar con disciplinas como psicología educativa, organización escolar, didácticas especiales de educación parvularia, matemáticas, castellano, estudios sociales, ciencias naturales, ciencia física; además, educación musical, expresión plástica infantil; y, proyectos educativo-proyectivos. En lo que se refiere a la función de evaluación, las líneas curriculares están dadas por los fundamentos de la evaluación educativa, curricular y del aprendizaje; fundamentos lógicos y gnoseológicos. El último proceso de fortalecimiento de los Institutos Pedagógicos tiene ya una década y como fueron creados sobre la estructura existente de los colegios e institutos normales ello ha constituido una especie de marcapasos para su sobrevivencia. Estos Institutos Pedagógicos recibieron, en un momento dado, un gran reconocimiento social y se erigieron orgullosos por el cúmulo de sus valiosas experiencias de formación; hoy son relegados por las autoridades educativas en su turno, con pocas excepciones. La situación actual nos permite plantear algunas interrogantes, como, por ejemplo, ¿Qué hacer ahora?, ¿seguir reestructurándolos?, ¿crear unos nuevos claustros?

La sociedad actual reclama un paradigma pedagógico de calidad y por lo tanto demanda también una educación de calidad, propiciada por autoridades y docentes de

calidad. Entonces, ¿dónde formar a estos nuevos maestros?, ¿dónde conseguirlos? Una queja de los estudiantes de los Institutos Pedagógicos es que al egresar no cuentan con título de tercer nivel lo cual, consideran, es motivo de no reconocimiento social, por lo cual prefieren dejar los Institutos e ir a la universidad; por eso, consideramos, que la nueva formación de maestros debe darse en la nueva Universidad Pedagógica, que sistematice el nuevo paradigma de calidad en los aprendizajes de los futuros maestros.

La formación de maestros en la provincia de Manabí ha tenido un largo proceso, en un primer momento encargó a los colegios normales esta tarea, que en primera instancia graduaban con cuatro años de estudio y luego con seis; y, es a partir de 1991 que se constituyen en institutos pedagógicos con tres años de formación a nivel de post-bachillerato.

Podemos afirmar que cada uno de estas reformas cumplieron con sus objetivos específicos en momentos históricos determinados. En la actualidad se nota un decreciente ingreso de población estudiantil para formarse como maestros y esto debido a muchas causas, siendo las principales: falta de reconocimiento social de la profesión, salarios bajos de los docentes, creciente migración de la población joven, altos índices de pobreza presente en los hogares ecuatorianos, falta de conciencia de la familia que no se detiene a reflexionar sobre quien educará a sus hijos y descendientes en general, y, si en realidad existe voluntad política para contribuir ahora a la formación de excelentes maestros para que eduquen a las futuras sociedades, toda vez que el futuro no existe construido y debemos cimentarlo ahora que lo queremos.

Por ello desde el año 2010, las autoridades Universidad Técnica de Manabí; la Universidad Laica “Eloy Alfaro” de Manabí, La Universidad del Sur de Manabí; la Escuela Superior Politécnica de Manabí y la Universidad Particular “San Gregorio” de Portoviejo, dan inicio a un proceso de mejoramiento en la formación de los docentes, primero preocupados por la calidad de formación de profesionales que egresaban de sus Unidades Académicas y a los resultados sobre la percepción de la comunidad sobre la real labor de la universidad en la solución de los problemas de la sociedad ecuatoriana en general, y; a la obligación si es que la podemos llamar así, para poder ser evaluada y acreditada por la SENESCYT.

A raíz de estas situaciones, se da inicio a la formación académica de los docentes en las IES manabitas, muchos de ellos preocupados por la situación que se avizoraba, gestionaron préstamos en el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE), ahora llamado Ministerio de Fomento del Talento Humano, o ayudas económicas muy bajas por parte de la IES.

De acuerdo a su área de profesión, los docentes han viajado a realizar maestrías y doctorados a países como: España e Italia en Europa; Los Estados Unidos de Norteamérica; México y Costa Rica, en Centroamérica; Cuba; Colombia; Perú en Sudamérica, lo que hará que los niveles académicos de las universidades manabitas mejoren ostensiblemente.

## 2.4. Glosario de Términos

**CLIMA ORGANIZACIONAL:** Es la estructura y procesos utilizados en una organización y en el cual el trabajador se encuentra inmerso.

**FORMACIÓN PROFESIONAL:** Se refiere a todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral, cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

**TALENTO HUMANO:** Se entiende como una combinación o mixtura de varios aspectos, características o cualidades de una persona, implica saber (conocimientos), querer (compromiso) y poder (autoridad).

**GESTIÓN INSTITUCIONAL:** Implica impulsar la conducción de la institución escolar hacia determinadas metas a partir de una planificación educativa, para lo que resultan necesarios saberes, habilidades y experiencias respecto del medio sobre el que se pretende operar, así como sobre las prácticas y mecanismos utilizados por las personas implicadas en las tareas educativas.

**INTERACCIÓN:** Es una acción recíproca entre dos o más objetos, sustancias, personas o agentes.

**EFICIENCIA:** La eficiencia es la capacidad de hacer las cosas bien, la eficiencia comprende y un sistema de pasos e instrucciones con los que se puede garantizar calidad en el producto final de cualquier tarea.

**EFICACIA:** La eficacia es la capacidad de alcanzar el efecto que espera o se desea tras la realización de una acción.

**COMPETENCIA PROFESIONAL:** Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias, pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

**DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL:** Entendemos el desempeño de una organización como un proceso gestionable que integra una serie de componentes, tales como el talento, la estructura, el ambiente de negocios y los resultados esperados en la organización.

**CEAACES:** Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (Ecuador).

**CES:** Consejo de Educación Superior. (Ecuador).

**IES:** Instituciones de Educación Superior. (Ecuador).

**PROFESIONALISMO:** El profesionalismo es la manera o la forma de desarrollar cierta actividad profesional con un total compromiso, medida y responsabilidad, acorde a su formación específica y siguiendo las pautas preestablecidas socialmente.

**COMPETITIVIDAD:** Se denomina competitividad a la facultad de competir: disputarse el dominio de algo, rivalizar para quedarse con aquello que otro u otros también pretenden conseguir. La idea de competitividad alude a contar con la capacidad necesaria para enfrentar a los competidores.

### **CAPITULO 3: METODOLOGÍA**

Toda investigación debe contar con un puente entre el problema y la solución, este plan o estructura ayudará a obtener las respuestas a las hipótesis planteadas y unir a todos los elementos de este proyecto.

Por lo tanto, esta investigación es de tipo aplicada, cuya idea es dar una visión diferente a la que tienen los directivos de las IES manabitas. La misma ha sido desarrollada a finales del primer semestre del año 2017, permitiendo así recabar la información que se presentará a continuación.

#### **3.1. Tipo y Diseño de la Investigación**

De acuerdo a lo que señalan Hernández S, Roberto; Fernández C. Carlos y Baptista L. Pilar (2010), el tipo de investigación utilizada para este trabajo, es de carácter Cuantitativa, tipo de investigación que permitió recoger, procesar y analizar los datos para obtener la información que responda a la comprobación de los objetivos y las hipótesis y cuya población 1 (ver tabla 5), estuvo compuesta por 2.489 docentes con nombramiento y categorizados en: Tiempo Completo, Medio Tiempo, Tiempo Parcial.

**NO EXPERIMENTAL.**- Su uso para esta investigación será de suma importancia ya que permitirá la búsqueda empírica y sistemática al no tener el control de las variables independientes, es decir que se observarán los fenómenos tal como se dan en su contexto, pues la tarea realizada por el investigador es la de observar el problema para ser analizados en su ambiente natural y, así, describirlos o medir su nivel de correlación, o explicar las

causas y efectos, y en otros casos, prediciendo algún problema que se podría suceder en el futuro.

**TRANSVERSAL.** - El cual servirá para analizar la relación entre el clima organizacional y su incidencia en la formación profesional de los docentes de las IES manabitas, convirtiéndose en el puente entre el problema y su solución, ayudando a la obtención de las respuestas a la hipótesis planteada y alcanzar los resultados esperados.

**CAUSAL DESCRIPTIVA.** - Se plantea el estudio del porqué de las cosas, hechos o situaciones que se han venido dando en lo que se refiere a un adecuado sistema de selección y participación de los Docentes en lo que se refiere a su preparación en el campo educativo-científico, por lo que se convierte en un elemento fundamental, ya que su principal ayuda será la obtención de las evidencias causa-efecto de la investigación.

### **3.1.1. Unidad de Análisis**

Los datos que se obtuvieron y que sirvieron de referente para la elaboración de la presente investigación, proviene de los Docentes que se encuentran ubicados en las categorías de Tiempo Completo, Medio Tiempo y Tiempo Parcial.

### **3.2. Población de Estudio**

Según Tamayo, (2008), la población “es un subconjunto del mismo universo conformado en atención a un determinado número de variables que se van a estudiar, los cuales lo hacen un subconjunto particular con respecto al resto de los integrantes.....” (p.44). En este caso la población estudiada fue de: 2.489 docentes (con tiempo de

dedicación a: Tiempo Completo, Medio Tiempo y Tiempo Parcial), que componen el cuerpo académico de cada Universidad matriz (Ver tabla N°2).

### 3.2.1. Población:

Docentes con nombramientos y por categorías

IES	Nº DE PROFESORES
ULEAM	1.147
UTM	870
UNESUM	203
USGP	154
ESPAM	115
<b>TOTAL:</b>	<b>2.489</b>

Tabla 17: Docentes con Nombramiento IES Manabitas

Fuente: Dptos. de Administración del Talento Humano IES de Manabí

### 3.3. Tamaño de la Muestra

#### 3.3.1. Población de la muestra cuantitativa

En este caso la muestra es probabilística por ello se aplicará la siguiente ecuación para determinar el tamaño de la misma.

$$n = \frac{z^2 P Q N}{E^2(N - 1) + Z^2 P Q}$$

P = 50% (probabilidad de que ocurra el evento)

Q = 50% (probabilidad de que no ocurra el evento)

Z<sup>2</sup> = 1.96 (nivel de confianza)

N = población (2.489)

E<sup>2</sup> = 0.05 (Margen de error)

n = ¿? (tamaño de la muestra)



$$n = \frac{(1.96)^2 * 0.5 * 0.5 * 2489}{0.05^2(2489 - 1) + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = \frac{2390,4356}{0.0025(2488) + 0,9604}$$

$$n = \frac{2390,4356}{6.22 + 0,9604}$$

$$n = \frac{2.390,4356}{7.1804}$$

$$n = 332,91$$

$$n = 333/$$

A continuación, se detallarán las muestras tomadas para la investigación:

IES	N	W	N
ULEAM	1.147	0,460827641	153
UTM	870	0,349537967	117
UNESUM	203	0,081558858	27
USGP	154	0,061872237	21
ESPAM	115	0,03973168	15
<b>TOTAL</b>	<b>2.489</b>	<b>1</b>	<b>333</b>

Tabla 18: Número de muestra de las IES de Manabí

### 3.3.2. Selección de la Muestra

La selección de la muestra fue probabilística y de manera sistemática, la cual estuvo constituida por:

- **SP1:** 333 docentes de las diferentes carreras a Tiempo Completo, Medio Tiempo y Tiempo Parcial.

### **3.4. Técnicas de Recolección de Datos**

Para la presente investigación se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos:

Para el estudio de ambas variables y recolección de los datos, se aplicó la técnica de la encuesta estructurada cuyo instrumento fue un cuestionario, el mismo que aseguró la elaboración uniforme de las preguntas, además por la facilidad que tuvo para poder realizar la evaluación de una manera más objetiva.

#### **3.4.1. Procesamiento de Datos**

Para el efecto y con la fiabilidad de los resultados obtenidos se realizó el análisis de los datos, para lo cual se realizó la colección, organización, análisis, interpretación y presentación de datos, tomando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, con la finalidad de obtener mayor información en la evaluación de los datos recogidos.

Para ello y con la finalidad de obtener una confiabilidad del instrumento a utilizar, se hace uso de los estadísticos más conocidos como es el Alfa de Cronbach, que, de acuerdo a investigadores, no es más que el “proceso de vincular conceptos abstractos con indicadores empíricos” (Carmines, 1991), y para lo cual su sistema de medición consta de cinco elementos que son: Siempre, Frecuentemente, A veces, Pocas Veces y Nunca.

El instrumento de medición fue un cuestionario de preguntas a través del instrumento de la encuesta, que fue el recurso para registrar la información que se quería obtener.

La información recabada fue organizada – mediante un proceso de tabulación- de la siguiente manera:

- Los datos fueron ingresados, profesor por profesor, constituyéndose una matriz de datos.

Posteriormente, estos resultados fueron ingresados al programa estadístico computarizado (SPSS Ver. 24 para Windows). El tratamiento de los datos, se efectuó aplicando el análisis de correlación producto-momento, asumiendo un nivel de significación del 0.05 para determinar el nivel de asociación entre las variables consideradas, y  $-1 + 1$  de la Correlación de Spearman. Se elaboraron los gráficos respectivos y los análisis correspondientes.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS (PREGUNTAS)
<b>CLIMA ORGANIZACIONAL</b>	<b>GESTIÓN INSTITUCIONAL</b>	DESEMPEÑO INSTITUCIONAL	4; 25; 30
		GESTIÓN DE LA CALIDAD	1; 26
		DISEÑO DE PLANES INSTITUCIONALES	7; 31
		ASIGNACIÓN DE TRABAJO	11; 28; 40
		EQUIPO DE TRABAJO	2; 18
	<b>RETOS INDIVIDUALES</b>	APTITUD DE CAMBIO	15; 24
		DESARROLLO DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS	6; 27
		ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PERSONAL	21; 23
	<b>INTERACCIÓN</b>	SUMINISTROS DE RECURSOS	14; 29
		INFORMACIÓN	8; 13
		RECONOCIMIENTO	9; 19
		ORGULLO PERSONAL	16; 22
<b>FORMACIÓN PROFESIONAL</b>	<b>COMPETENCIA PROFESIONAL</b>	ACTUACIÓN LABORAL	12; 17
		MEJORA CONTINUA	10; 20
		EFICACIA	33; 38
		EFICIENCIA	36; 39
	<b>EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN</b>	IDONEIDAD ACADÉMICA	32; 37
		LIDERAZGO ACADÉMICO	3; 34
		RESPONSABILIDAD	5; 35

Tabla 19: Operacionalización de las variables

### 3.4.2. Análisis Spss Alfa de Cronbach de las Instituciones de Educación

#### Superior de la Provincia de Manabí, República del Ecuador

El siguiente cuadro muestra cada una de las preguntas que fueron realizadas a un número de 333 docentes, cuyo instrumento contenía 5 respuestas alternativas, obteniendo

la media aritmética que es el promedio de la clase observada y la desviación estándar del resultado total.

<b>Estadísticos descriptivos</b>					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1¿LA COMUNIDAD RECONOCE LA GESTION DE CALIDAD?	333	1	5	1,98	,713
2¿SOY PARTE DE UN BUEN EQUIPO DE TRABAJO?	333	1	4	1,84	,606
3¿TENGO LA Autonomía REQUERIDA PARA REALIZAR MI TRABAJO?	333	1	5	2,13	,969
4¿CONSIDERO ADECUADOS LOS PROYECTOS SOCIALES DE LA Institución?	333	1	5	1,95	,834
5¿CUMPLO CON LAS TAREAS ASIGNADAS, NORMA Y ORIENTACIONES DE TRABAJO?	333	1	5	1,80	,738
6¿EN MI TAREA DOCENTE PUEDO DESARROLLAR MIS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS?	333	1	5	1,94	1,015
7¿SE CUENTA CON UNA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL QUE GUÍE NUESTRAS ACTIVIDADES?	333	1	5	2,02	,799
8¿LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN FLUYE DE MANERA DIRECTA Y OPORTUNA?	333	1	5	2,15	,887

9¿SE RECONOCEN ADECUADAMENTE LAS TAREAS QUE REALIZO?	333	1	5	2,16	,876
10¿RECIBO LA FORMACIÓN NECESARIA PARA DESEMPEÑAR CORRECTAMENTE MI TAREA DOCENTE?	333	1	5	2,11	,824
11¿EL TRABAJO ESTA CLARAMENTE DEFINIDO Y ESTRUCTURADO?	333	1	5	2,03	,793
12¿ME RESULTA FÁCIL EXPRESAR MIS OPINIONES EN MI LUGAR DE TRABAJO?	333	1	5	2,02	,944
13¿TENGO DISPONIBLE LA INFORMACIÓN ACADÉMICA, MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS DE LA IN Sustitución?	333	1	4	1,73	,744
14¿DISPONGO DE LOS MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR MI TRABAJO DOCENTE?	333	1	5	1,94	,715
15¿ME ADAPTO RÁPIDAMENTE A LOS CAMBIOS EN MI TRABAJO?	333	1	3	1,83	,630
16¿ME SIENTO ORGULLOSO DE PERTENECER A ESTA INSTITUCIÓN?	333	1	4	1,71	,646
17¿ESTOY COMPROMETIDO CON LAS METAS DE LA INSTITUCIÓN?	333	1	5	1,73	,716
18¿CUENTO CON LA COLABORACIÓN DE MIS	333	1	5	1,96	,756

COMPAÑEROS DOCENTES?					
19¿LAS PROMOCIONES DE LOS DOCENTES SE REALIZAN DE MANERA JUSTA?	333	1	5	2,35	1,061
20¿TENGO EL SENTIMIENTO DE BÚSQUEDA DE MEJORA CONTINUA DE MI DESEMPEÑO PERSONAL?	333	1	5	1,84	,746
21¿EL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN AYUDA AL CRECIMIENTO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES?	333	1	5	2,02	,841
22¿ME ENORGULLEZCO POR MI DESEMPEÑO EN LA INSTITUCIÓN?	333	1	5	1,93	,868
23¿LAS PRESIONES Y CRÍTICAS RECIBIDAS EXCEDEN A LOS RECONOCIMIENTOS Y ESTÍMULOS?	333	1	5	2,51	1,129
24¿ME SIENTO PARTÍCIPE DEL NUEVO PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD?	333	1	5	2,02	,814
25¿CONSIDERO QUE LOS VALORES QUE SE PREGONA REFLEJAN EL ESTILO DE TRABAJO DE LA INSTITUCIÓN?	333	1	5	2,16	,895
26¿CONSIDERO QUE LA UNIVERSIDAD INNOVA Y MEJORA CONTINUAMENTE PARA SER LA LÍDER EN MANABÍ?	333	1	4	1,87	,717

27¿LA UNIVERSIDAD ME PROPORCIONA OPORTUNIDADES PARA DESARROLLAR MI FORMACIÓN PROFESIONAL?	333	1	4	2,06	,721
28¿EN MI TAREA DOCENTE LAS CARGAS DE TRABAJO ESTÁN BIEN REPARTIDAS?	333	1	5	2,14	,834
29¿CONSIDERO QUE EN LA INSTITUCIÓN SE CUMPLEN CON LAS NORMAS REQUERIDAS DE SEGURIDAD Y SALUD?	333	1	4	2,13	,872
30¿CONSIDERO QUE LAS AUTORIDADES DE LA INSTITUCIÓN SE PREOCUPAN POR MANTENER UN BUEN ¿CLIMA DE TRABAJO?	333	1	5	2,10	,862
31¿LAS AUTORIDADES HACEN UN SEGUIMIENTO AL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL?	333	1	5	1,93	,781
32¿CONSIDERO QUE EL AMBIENTE LABORAL EN EL CUAL ME DESEMPEÑO, ES BUENO?	333	1	5	2,00	,880
33¿CONSIDERO QUE MI LABOR DOCENTE CONTRIBUYE A LOGRAR LOS RESULTADOS ESPERADOS POR LA INSTITUCIÓN?	333	1	4	1,73	,728
34¿CONSIDERO QUE MIS COMPAÑEROS ME CONSIDERAN UN BUEN LÍDER EN MIS TAREAS ACADÉMICAS?	333	1	4	1,68	,696



35¿CUMPLO CON LAS TAREAS ASIGNADAS EN MI CARGA ACADÉMICA DE MANERA RESPONSABLE Y A TIEMPO?	333	1	4	1,53	,642
36¿A PESAR DE LAS LIMITACIONES QUE SE TIENEN, CUMPLO CON LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES?	333	1	4	1,60	,649
37¿LOS DOCENTES CUMPLIMOS CON LOS PERFILES REQUERIDOS POR LA INSTITUCIÓN?	333	1	5	1,78	,856
38¿CONSIDERO QUE EL CAPITAL INTELECTUAL DOCENTE ES PRODUCTIVO EN EL DESEMPEÑO DE SUS LABORES?	333	1	5	1,85	,806
39¿SE PERCIBE UNA BUENA CALIDAD DEL SERVICIO OFRECIDO EN ESTA INSTITUCIÓN?	333	1	5	2,00	,810
40¿ESTOY MOTIVADO PARA REALIZAR MI TRABAJO?	333	1	5	1,89	,966
N válido (por lista)	333				

**Tabla 20: Datos estadísticos descriptivos**

## Fiabilidad

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	333	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	333	100,0
a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.			

**Tabla 21: Estadística de procesamiento de datos**

## Estadísticas de fiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,961	40

**Tabla 22: Estadística de fiabilidad**

Este resultado de ,961 demuestra la alta fiabilidad del instrumento utilizado y que por lo tanto su aplicación permitirá conocer la real situación de incidencia del clima organizacional sobre la Formación profesional de los docentes de las IES de Manabí, República del Ecuador.

### 3.4.3. Análisis Spearman (Spss) del Instrumento Aplicado en las cinco IES en la Provincia de Manabí, República del Ecuador.

RESULTADO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE **SPEARMAN** APLICADO A LA VARIABLE INDEPENDIENTE(X) CLIMA ORGANIZACIONAL Y LA VARIABLE DEPENDIENTE (Y) FORMACION PROFESIONAL.

Correlaciones				
			CLIMA ORGANIZACIONAL	FORMACIÓN PROFESIONAL
Rho de Spearman	CLIMA ORGANIZACIONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,801**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,801**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
		**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).		

**Tabla 23: Correlación (X-Y)**

**INTERPRETACIÓN.** - El resultado obtenido al aplicar el Rho de Spearman a nivel general de las cinco universidades, arroja un resultado total de ,801” el que demuestra que existe una correlación alta entre la variable Clima Organizacional (X) y Formación Profesional (Y), lo que permite cubrir la expectativa planteada, valora la asociación entre variables y la eficiencia de la correlación del rango del coeficiente.

**RESULTADO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN APLICADO A LA VARIABLE INDEPENDIENTE(X<sub>1</sub>) GESTIÓN INSTITUCIONAL Y LA VARIABLE DEPENDIENTE (Y) FORMACION PROFESIONAL.**

Correlaciones				
			GESTION INSTITUCIONAL	FORMACIÓN PROFESIONAL
Rho de Spearman	GESTION INSTITUCIONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,814**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,814**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

**Tabla 24: Correlación (X1-Y)**

**INTERPRETACIÓN.** - El resultado obtenido al aplicar el Rho de Spearman para la variable independiente (X<sub>1</sub>) Gestión institucional y la variable dependiente (Y) Formación Profesional, demuestra que la misma cuenta con una correlación de ,814” la cual puede ser considerada alta, cubriendo la expectativa planteada.

**RESULTADO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE SPEARMAN**  
**APLICADO A LA VARIABLE INDEPENDIENTE(X<sub>2</sub>) RETOS INDIVIDUALES Y**  
**LA VARIABLE DEPENDIENTE (Y) FORMACION PROFESIONAL.**

Correlaciones				
			RETOS INDIVIDUALES	FORMACIÓN PROFESIONAL
Rho de Spearman	RETOS INDIVIDUALES	Coeficiente de correlación	1,000	,658**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,658**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

**Tabla 25: Correlación (X<sub>2</sub>-Y)**

**INTERPRETACIÓN.** - El resultado obtenido al aplicar el Rho de Spearman para la variable independiente (X<sub>2</sub>) Retos Individuales y la variable dependiente (Y) Formación Profesional, demuestra que la misma cuenta con una correlación aceptable de ,658” cubriendo la expectativa planteada.

RESULTADO DEL COEFICIENTE DE CORRELACIÓN DE **SPEARMAN**  
 APLICADO A LA VARIABLE INDEPENDIENTE (**X3**) INTERACCIÓN Y LA  
 VARIABLE DEPENDIENTE (**Y**) FORMACION PROFESIONAL.

Correlaciones				
			INTERACCIÓN	FORMACIÓN PROFESIONAL
Rho de Spearman	INTERACCIÓN	Coeficiente de correlación	1,000	,734**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,734**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

**Tabla 26: Correlación (X3-Y)**

**INTERPRETACIÓN.** - El resultado obtenido al aplicar el Rho de Spearman para la variable independiente (X<sub>3</sub>) Interacción y la variable independiente (Y) Formación Profesional, demuestra que la misma cuenta con una correlación alta de ,734” cubriendo la expectativa planteada.

## CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 4.1. Análisis e Interpretación de la Información

#### 4.1.1. Resultados descriptivos: Encuestados en las IES de la Provincia de Manabí.

#### CLIMA ORGANIZACIONAL

##### Gestión institucional

1¿LA COMUNIDAD RECONOCE LA GESTION DE CALIDAD?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	81	24,3	24,3	24,3
	FRECUENTEMENTE	181	54,4	54,4	78,7
	ALGUNA VEZ	67	20,1	20,1	98,8
	CASI NUNCA	3	,9	,9	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 27: Resultados pregunta 1

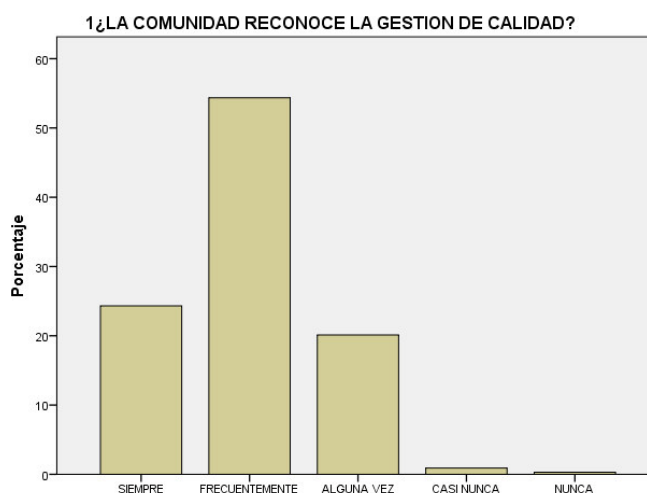


Gráfico 28: Resultados pregunta 1

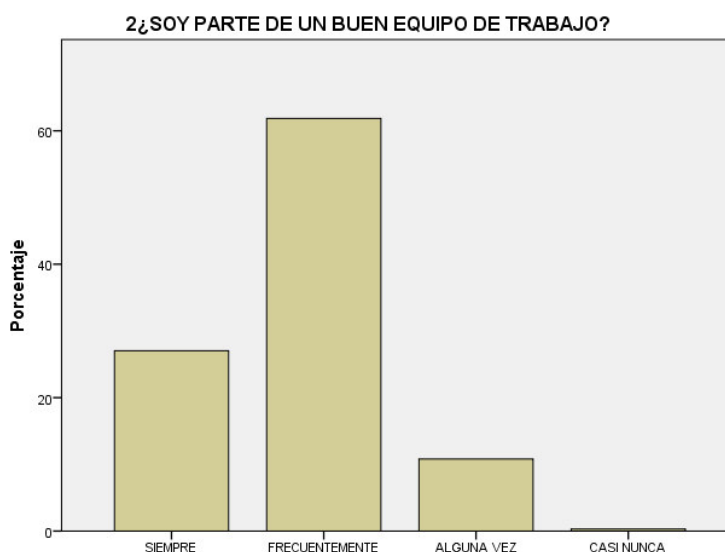
Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

### Análisis:

Los resultados obtenidos, permiten conocer que de acuerdo a la opinión de los docentes encuestados el 24,3% respondieron que la comunidad manabita Reconoce la Gestión de Calidad de las IES en la Provincia, el 54,4% que frecuentemente, un 20,1% que alguna vez, el 0,9% que casi nunca y un 03% que nunca. Estos resultados marcan la pauta para que los administradores de las universidades manabitas hagan énfasis en un mejor trabajo y hacer que la ciudadanía crea en las tareas encomendadas en la formación adecuada de sus docentes.

<b>2¿SOY PARTE DE UN BUEN EQUIPO DE TRABAJO?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	90	27,0	27,0	27,0
	FRECUENTEMENTE	206	61,9	61,9	88,9
	ALGUNA VEZ	36	10,8	10,8	99,7
	CASI NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 28: Resultados pregunta 2**



**Fuente: IES MANABÍ**

**Elaborado por: Investigador**

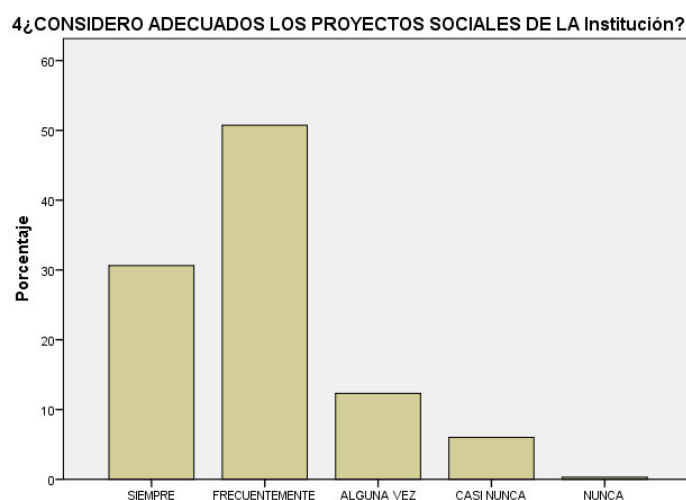
**Gráfico 29: Resultados pregunta 2**

### Análisis:

Al consultarles a los señores Docentes sobre su apreciación sobre si son parte de un Buen Equipo de Trabajo, ellos supieron contestar en un 27% que siempre, 61,9% que frecuentemente, 10,8% que alguna vez, 0,3 casi nunca y 0% nunca. Esto nos permite señalar que se debe trabajar en este aspecto, para que los señores docentes siempre o frecuentemente trabajen en un buen equipo, y se puedan dar a la institución mejor provecho de sus Recursos Humanos.

<b>4¿CONSIDERO ADECUADOS LOS PROYECTOS SOCIALES DE LA INSTITUCIÓN?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	102	30,6	30,6	30,6
	FRECUENTEMENTE	169	50,8	50,8	81,4
	ALGUNA VEZ	41	12,3	12,3	93,7
	CASI NUNCA	20	6,0	6,0	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 29: Resultados pregunta 4**



**Gráfico 30: Resultados pregunta 4**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

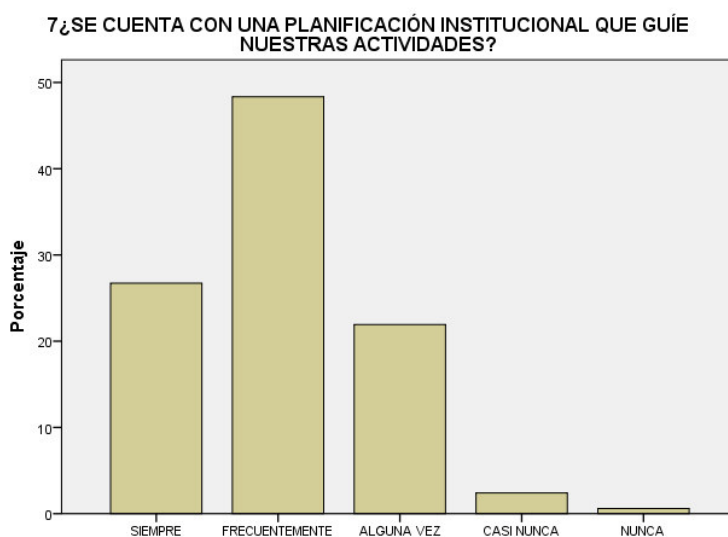
### Análisis:



Las respuestas obtenidas para la pregunta sobre si considera adecuados los proyectos sociales de la institución, señalan que el 30,6% consideran que siempre, un 50,8% frecuentemente, el 12,3% que alguna vez, el 6% que casi nunca y un 0,3% que nunca. Por lo tanto, las autoridades universitarias deberán trabajar para que exista un mayor empoderamiento por parte de los docentes en presentar propuestas de proyectos que permitan llegar de mejor manera a la comunidad y paliar las necesidades de la misma.

<b>¿SE CUENTA CON UNA PLANIFICACIÓN INSTITUCIONAL QUE GUÍE NUESTRAS ACTIVIDADES?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	89	26,7	26,7	26,7
	FRECUENTEMENTE	161	48,3	48,3	75,1
	ALGUNA VEZ	73	21,9	21,9	97,0
	CASI NUNCA	8	2,4	2,4	99,4
	NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 30: Resultados pregunta 7**



**Gráfico 31: Resultados pregunta 4**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

El resultado obtenido en esta pregunta sobre si se cuenta con una planificación institucional que guíe las actividades de los docentes, los encuestados supieron responder en un 26,7% que siempre, un 48,3% frecuentemente, el 21,9% que alguna vez, el 2,4% que casi nunca y el 0,6% que nunca. Realmente existe un 75% que opina muy favorablemente, pero también no es menos cierto que esos porcentajes mínimos deben ser considerados a mejorar, aunque puede ser imposible a llegar al 100%

11¿EL TRABAJO ESTA CLARAMENTE DEFINIDO Y ESTRUCTURADO?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	87	26,1	26,1	26,1
	FRECUENTEMENTE	162	48,6	48,6	74,8
	ALGUNA VEZ	73	21,9	21,9	96,7
	CASI NUNCA	10	3,0	3,0	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 31: Resultados pregunta 11

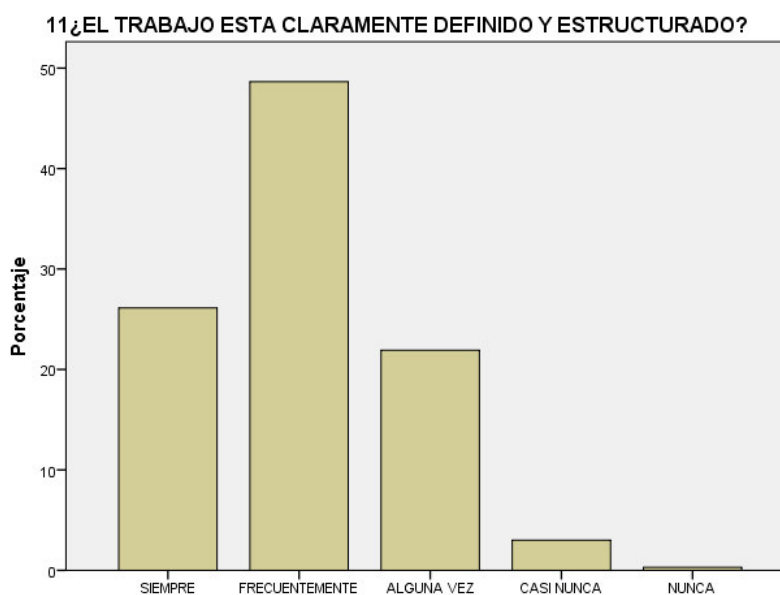


Gráfico 32: Resultados pregunta 11

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Las respuestas dadas a esta pregunta sobre si el trabajo está claramente definido y estructurado, dan como resultado en un 26,1% que siempre, 48,6% frecuentemente, un 21,9% alguna vez, el 3% casi nunca y el 0,3% nunca. Muchos de ellos señalaban que a veces no existe un orden sobre la planificación hecha y que, a medida que las tareas avanzan se van realimentando, lo que obliga a tener que prescindir de ellas cuando más se las necesita.

18¿CIENTO CON LA COLABORACIÓN DE MIS COMPAÑEROS DOCENTES?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	87	26,1	26,1	26,1
	FRECUENTEMENTE	183	55,0	55,0	81,1
	ALGUNA VEZ	53	15,9	15,9	97,0
	CASI NUNCA	8	2,4	2,4	99,4
	NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 32: Resultados pregunta 18

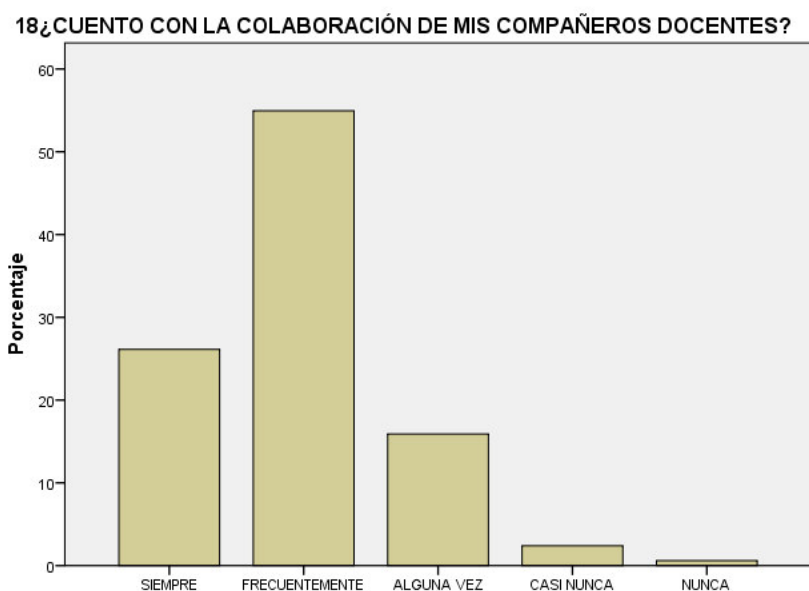


Gráfico 33: Resultados pregunta 18

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

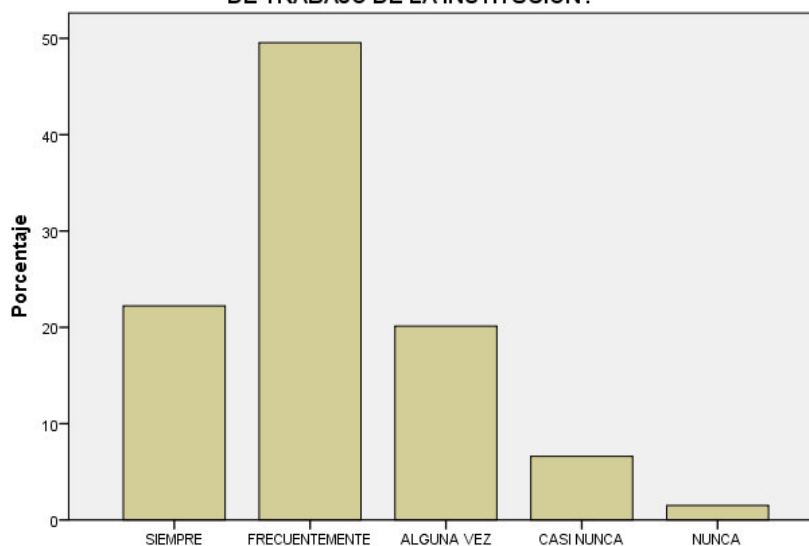
### Análisis:

Los resultados obtenidos en esta pregunta sobre si los profesores cuentan con la colaboración de sus compañeros, los encuestados supieron responder: el 26,1% que siempre, el 55% que frecuentemente, el 15,9% alguna vez, el 2,4% casi nunca y el 0,6% nunca. Los porcentajes obtenidos señalan que existe mayoritariamente compañeros que brindan su colaboración, lo que favorable para la institución en alcanzar los objetivos planeados.

<b>25¿CONSIDERO QUE LOS VALORES QUE SE PREGONA REFLEJAN EL ESTILO DE TRABAJO DE LA INSTITUCIÓN?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	74	22,2	22,2	22,2
	FRECUENTEMENTE	165	49,5	49,5	71,8
	ALGUNA VEZ	67	20,1	20,1	91,9
	CASI NUNCA	22	6,6	6,6	98,5
	NUNCA	5	1,5	1,5	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 33: Resultados pregunta 25**

**25¿CONSIDERO QUE LOS VALORES QUE SE PREGONA REFLEJAN EL ESTILO DE TRABAJO DE LA INSTITUCIÓN?**



**Gráfico 34: Resultados pregunta 25**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

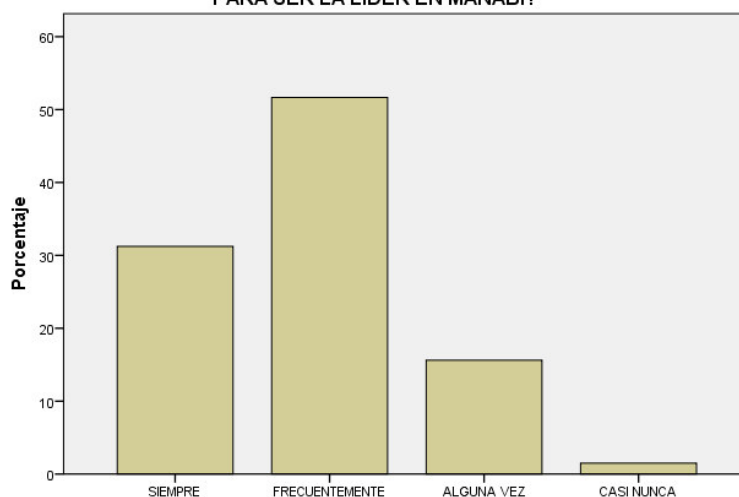
## Análisis

Las respuestas obtenidas señalaron que los valores que se pregonan reflejan el estilo de trabajo de la institución de la siguiente manera: un 22,2% indicaron que siempre, el 49,5% frecuentemente, el 20,1% alguna vez, el 6,6% que casi nunca y un 1,5% que nunca. A pesar de que existe un criterio mayoritario de cumplimiento, no es menos cierto que el porcentaje contrario, aunque sea mínimo, obliga a tener que cambiar ciertas actitudes de los directivos de la IES, con la idea de que los valores sean igual al modelo de trabajo que debe tener la institución.

<b>26¿CONSIDERO QUE LA UNIVERSIDAD INNOVA Y MEJORA CONTINUAMENTE PARA SER LA LÍDER EN MANABÍ?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	104	31,2	31,2	31,2
	FRECUENTEMENTE	172	51,7	51,7	82,9
	ALGUNA VEZ	52	15,6	15,6	98,5
	CASI NUNCA	5	1,5	1,5	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 34: Resultados pregunta 26**

**26¿CONSIDERO QUE LA UNIVERSIDAD INNOVA Y MEJORA CONTINUAMENTE PARA SER LA LÍDER EN MANABÍ?**



**Gráfico 35: Resultados pregunta 26**

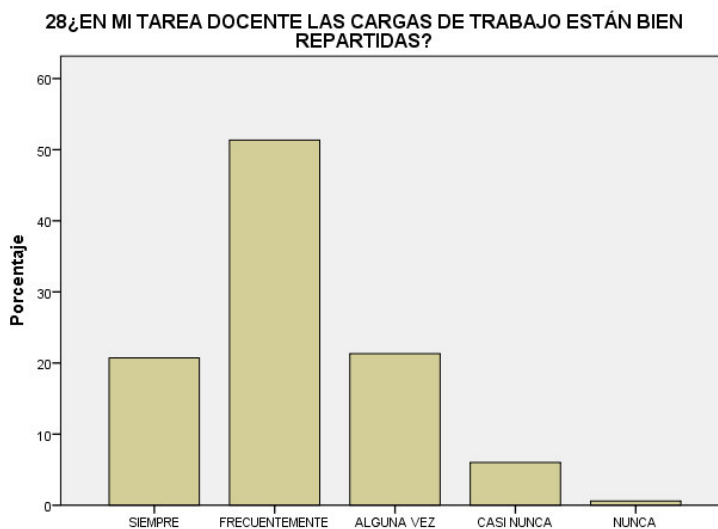
**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

En lo que respecta a la pregunta si la IES innova y mejora continuamente para ser la líder en la Provincia de Manabí, los señores docentes respondieron de la siguiente manera: un 31,2% dijeron que siempre, el 51,7% que frecuentemente, un 15,6% que alguna vez, el 1,5% casi nunca y el 0% nunca. Lo importante que de acuerdo a sus apreciaciones las universidades manabitas si se preocupan por innovar y mejorar para convertirse líderes en la región, debiendo aprovechar la situación política de sus máximos directores.

<b>28¿EN MI TAREA DOCENTE LAS CARGAS DE TRABAJO ESTÁN BIEN REPARTIDAS?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	69	20,7	20,7	20,7
	FRECUENTEMENTE	171	51,4	51,4	72,1
	ALGUNA VEZ	71	21,3	21,3	93,4
	CASI NUNCA	20	6,0	6,0	99,4
	NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 35: Resultados pregunta 28**



**Gráfico 36: Resultados pregunta 28**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

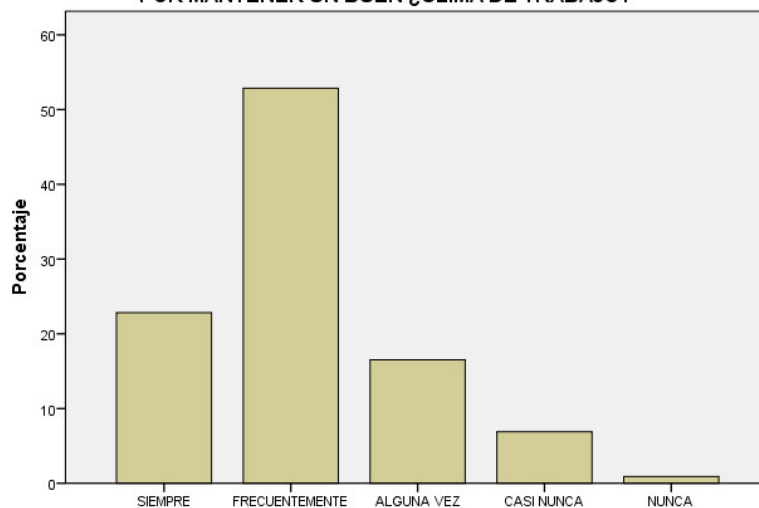
## Análisis

Las respuestas a esta pregunta denotan que mayoritariamente los docentes encuestados respondieron estar satisfechos con la distribución de las cargas de trabajo, así que los resultados arrojan los siguientes valores: un 20,7% respondió que siempre, el 51,4% que frecuentemente, el 21,3% que alguna vez, el 6% casi nunca y el 0,6% que nunca. Esto hace deducir que no todos están satisfechos con la distribución de su carga de trabajo.

<b>30¿CONSIDERO QUE LAS AUTORIDADES DE LA INSTITUCIÓN SE PREOCUPAN POR MANTENER UN BUEN ¿CLIMA DE TRABAJO?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	76	22,8	22,8	22,8
	FRECUENTEMENTE	176	52,9	52,9	75,7
	ALGUNA VEZ	55	16,5	16,5	92,2
	CASI NUNCA	23	6,9	6,9	99,1
	NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 36 Resultados pregunta 30**

**30¿CONSIDERO QUE LAS AUTORIDADES DE LA INSTITUCIÓN SE PREOCUPAN POR MANTENER UN BUEN ¿CLIMA DE TRABAJO?**



**Gráfico 37: Resultado pregunta 30**

**Fuente: IES MANABÍ**

**Elaborado por: Investigador**

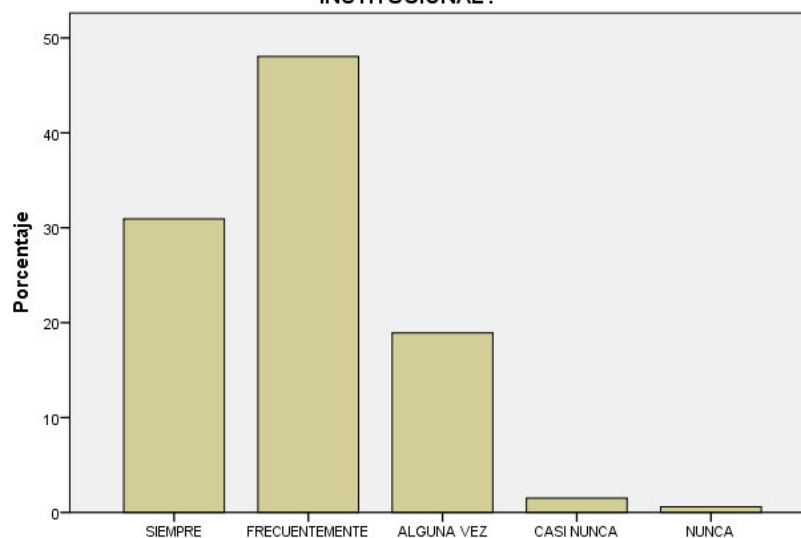
## Análisis

Los resultados obtenidos en esta pregunta y al número de docentes encuestados fue el siguiente: el 22,8% respondió que siempre, un 52,9% frecuentemente, un 16,5% que alguna vez, un 6,9% casi nunca y el 0,9% que nunca. Esto demuestra la inconformidad de los docentes por el clima donde se labora, existiendo preocupación o alteraciones por el sinnúmero de actividades que deben realizar y el poder otorgado a los alumnos quienes califican a los docentes con un peso académico bien elevado.

<b>31¿LAS AUTORIDADES HACEN UN SEGUIMIENTO AL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	103	30,9	30,9	30,9
	FRECUENTEMENTE	160	48,0	48,0	79,0
	ALGUNA VEZ	63	18,9	18,9	97,9
	CASI NUNCA	5	1,5	1,5	99,4
	NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 37: Resultado pregunta 31**

**31¿LAS AUTORIDADES HACEN UN SEGUIMIENTO AL PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL?**



**Gráfico 38: Resultado pregunta 31**

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador



## Análisis

Luego se realizó el trabajo de campo para conocer si las autoridades le hacen seguimiento al Plan de Desarrollo Institucional (PDI), se logró obtener resultados que a continuación se detallan: el 30,9% respondieron que siempre lo hacen, el 48% dijeron que frecuentemente, un 18,9% opinaron que alguna vez, un 1,5% dijeron que casi nunca y finalmente un 0,6% que indicaron que nunca lo hacen. Estos resultados señalan que a pesar de que, si hacen el seguimiento al Plan de Desarrollo Institucional, existen fallas que pueden incidir al final en la acreditación de las IES.

40¿ESTOY MOTIVADO PARA REALIZAR MI TRABAJO?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	133	39,9	39,9	39,9
	FRECUENTEMENTE	138	41,4	41,4	81,4
	ALGUNA VEZ	39	11,7	11,7	93,1
	CASI NUNCA	13	3,9	3,9	97,0
	NUNCA	10	3,0	3,0	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 38: Resultado pregunta 40



Gráfico 39: Resultado pregunta 40

Fuente: IES MANABÍ

Elaborado por: Investigador

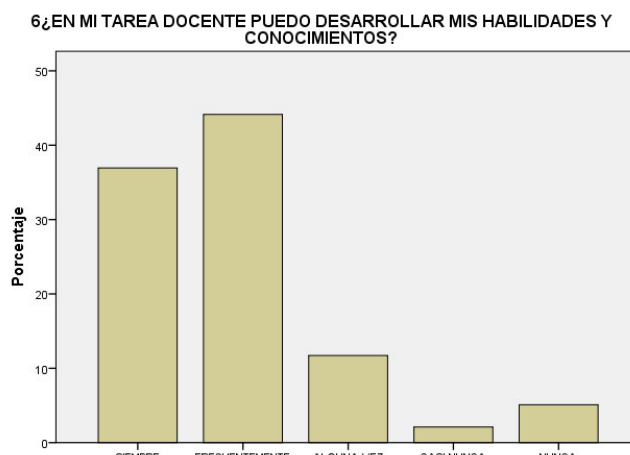
## Análisis

Al realizar la pregunta sobre si se sienten motivados para realizar su trabajo, los señores docentes supieron responder de la siguiente manera: un 39,9% dijeron que siempre, el 41,4% señaló que frecuentemente, un 11,7% que alguna vez, el 3,9% que casi nunca y el 3% que nunca. Se puede decir que no es alarmante, pero si preocupa que existan docentes desmotivados para cumplir sus tareas. Una persona desmotivada no produce con calidad su trabajo y esto puede ser el inicio para que otros consideren que está en las mismas condiciones. Las autoridades que dirigen y evalúan al personal docente deben considerar estos aspectos para que se incremente la producción y la productividad institucional.

## RETOS INDIVIDUALES

<b>6¿EN MI TAREA DOCENTE PUEDO DESARROLLAR MIS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	123	36,9	36,9	36,9
	FRECUENTEMENTE	147	44,1	44,1	81,1
	ALGUNA VEZ	39	11,7	11,7	92,8
	CASI NUNCA	7	2,1	2,1	94,9
	NUNCA	17	5,1	5,1	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 39: Resultado pregunta 6**



**Gráfico 40: Resultado pregunta 6**

Fuente: IES MANABÍ

Elaborado por: Investigador

## Análisis

En esta pregunta sobre si en la tarea que realiza el docente puede desarrollar sus habilidades y conocimientos, las respuestas fueron en un 36,9% que siempre, el 44,1% que frecuentemente, el 11,7% que alguna vez, el 2,1% que casi nunca el 5,1% que nunca. Por lo tanto, es un aviso a considerar por parte de las autoridades universitarias, puesto que se está coartando el derecho de los docentes para demostrar la calidad que la comunidad en general exige.

15¿ME ADAPTO RÁPIDAMENTE A LOS CAMBIOS EN MI TRABAJO?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	98	29,4	29,4	29,4
	FRECUENTEMENTE	192	57,7	57,7	87,1
	ALGUNA VEZ	43	12,9	12,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 40: Resultado pregunta 15

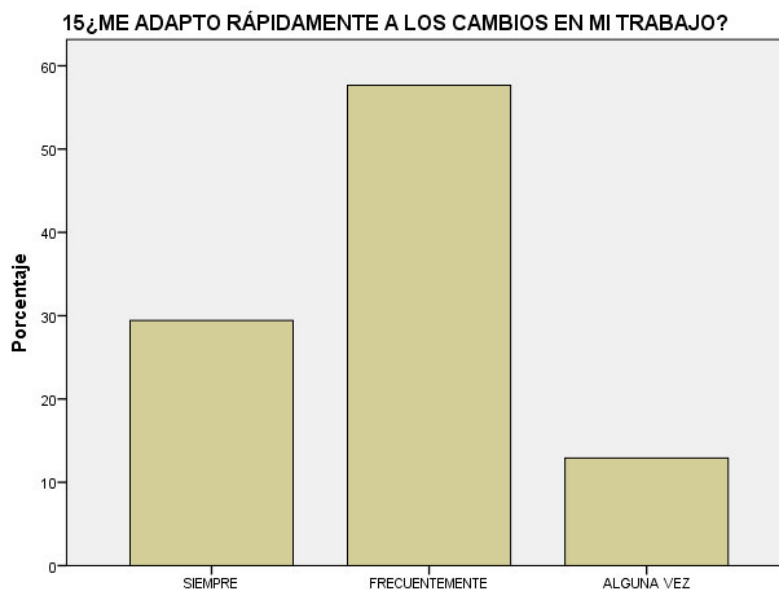


Gráfico 41: Resultado pregunta 15

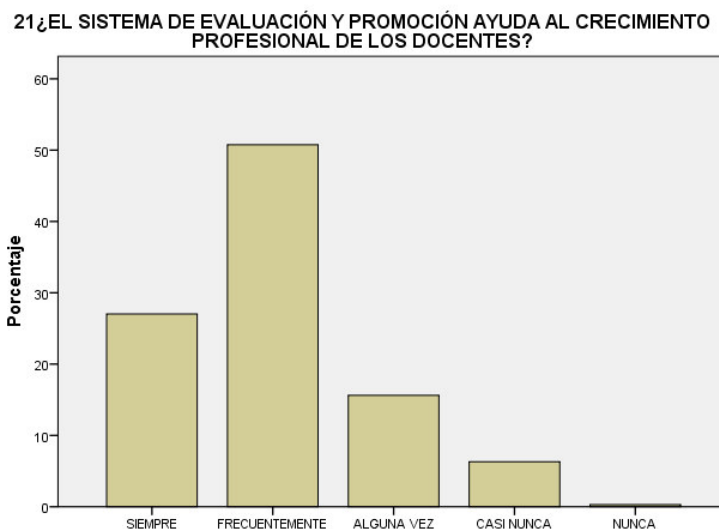
Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Los señores profesores encuestados a los requerimientos de esta pregunta sobre si se adaptan rápidamente a los cambios en su trabajo, supieron responder: el 29,4% mencionó que siempre, el 57,7% que frecuentemente, el 12,9% alguna vez, el 0% casi nunca y el 0% nunca. De acuerdo a las respuestas dadas los señores docentes no presentan mayor problema en adaptarse a los cambios que se puedan dar, ya que por lo ocurrido el 16-A las condiciones del trabajo han sufrido cambios extremos.

<b>21¿EL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN AYUDA AL CRECIMIENTO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	90	27,0	27,0	27,0
	FRECUENTEMENTE	169	50,8	50,8	77,8
	ALGUNA VEZ	52	15,6	15,6	93,4
	CASI NUNCA	21	6,3	6,3	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 41: Resultado pregunta 21**



**Tabla 42: Resultado pregunta 21**

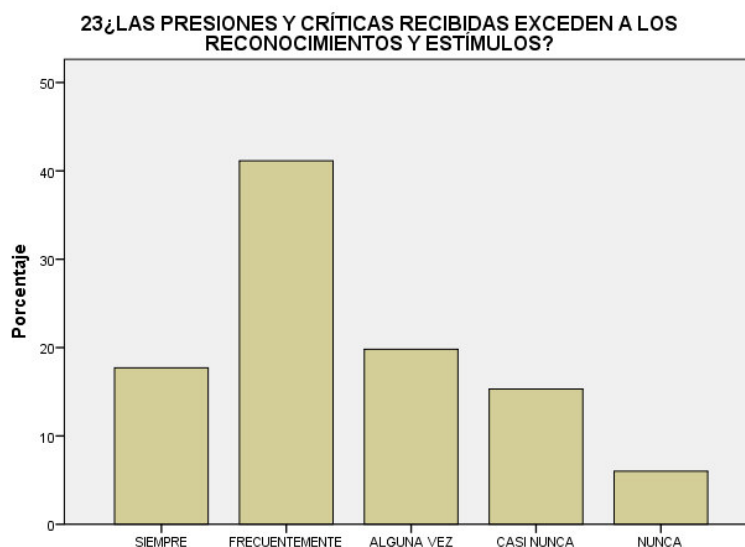
**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

Luego de obtenidas las respuestas a esta interrogante que trata sobre si el sistema de evaluación y promoción ayuda al crecimiento profesional de los docentes, se obtuvieron los siguientes porcentajes: el 27% respondió que siempre, el 50,8% que frecuentemente, el 15,6 alguna vez, el 6,3% casi nunca y el 0,3% nunca. Se puede determinar que los señores profesores no creen en que el sistema aplicado ayude a su crecimiento profesional. Es base a esto, la ULEAM, por ejemplo, está mejorando su Reglamento de Evaluación y Escalafón Docente, con la finalidad de darle mayor atención a este requerimiento del sector.

<b>23¿LAS PRESIONES Y CRÍTICAS RECIBIDAS EXCEDEN A LOS RECONOCIMIENTOS Y ESTÍMULOS?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	59	17,7	17,7	17,7
	FRECUENTEMENTE	137	41,1	41,1	58,9
	ALGUNA VEZ	66	19,8	19,8	78,7
	CASI NUNCA	51	15,3	15,3	94,0
	NUNCA	20	6,0	6,0	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 43: Resultado pregunta 23**



**Gráfico 42: Resultado pregunta 23**

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

### Análisis:

Las respuestas obtenidas son elocuentes, ya que los señores docentes consideran que en este aspecto las autoridades han fallado y siguen fallando, y para el efecto señalaron: un 17,7% que siempre, un 41,1% que frecuentemente, un 19,8% alguna vez, un 15,3% que casi nunca y un 6% que nunca. Por lo tanto, las autoridades deberán de manera inmediata cambiar el sistema de acción, pues los profesores sienten presión y mucha crítica, pero poco reconocimiento a los logros alcanzados.

24¿ME SIENTO PARTÍCIPE DEL NUEVO PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	83	24,9	24,9	24,9
	FRECUENTEMENTE	178	53,5	53,5	78,4
	ALGUNA VEZ	57	17,1	17,1	95,5
	CASI NUNCA	11	3,3	3,3	98,8
	NUNCA	4	1,2	1,2	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Gráfico 43: Resultado pregunta 24

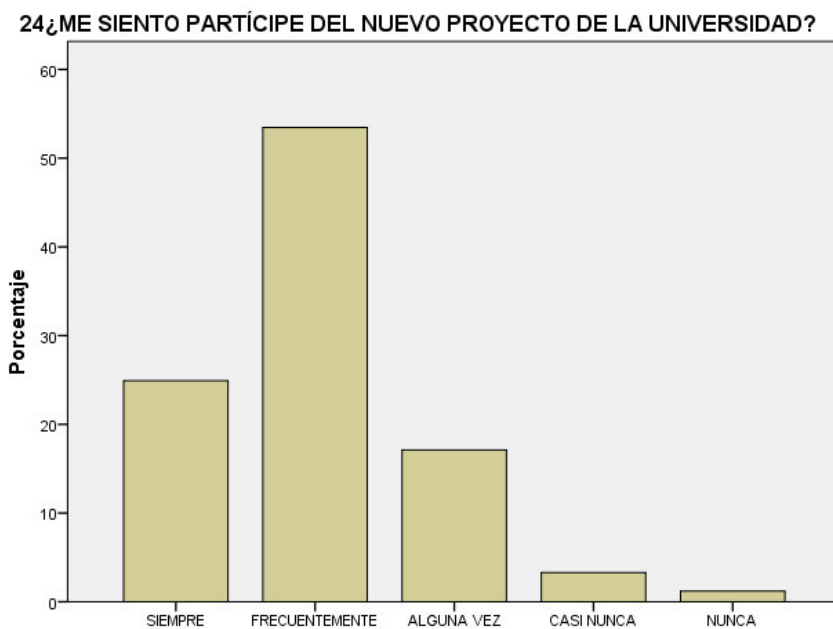


Gráfico 44: Resultado pregunta 24

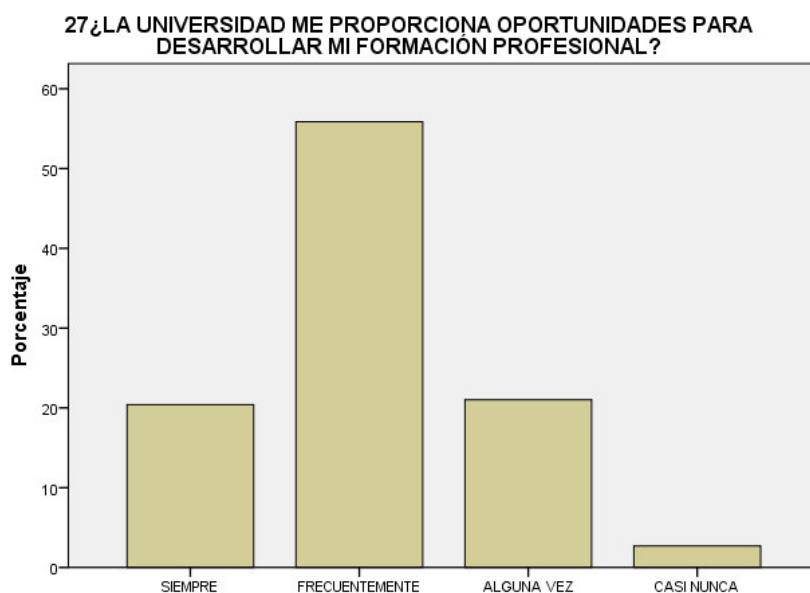
Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Los señores docentes en cuanto a la pregunta si se sienten partícipes del nuevo proyecto de la universidad en lo que respecta a los haceres de las IES, respondieron así: un 24,9% que siempre, un 53,5% que frecuentemente, un 17,1% alguna vez, un 3,3% casi nunca y un 1,2% que nunca. Esto demuestra que conscientemente los profesores se sienten comprometidos con el nuevo proyecto de su IES en lo que respecta a lograr la acreditación categoría “A”.

<b>27¿LA UNIVERSIDAD ME PROPORCIONA OPORTUNIDADES PARA DESARROLLAR MI FORMACIÓN PROFESIONAL?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	68	20,4	20,4	20,4
	FRECUENTEMENTE	186	55,9	55,9	76,3
	ALGUNA VEZ	70	21,0	21,0	97,3
	CASI NUNCA	9	2,7	2,7	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 44: Resultado pregunta 27**



**Gráfico 45: Resultado pregunta 27**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

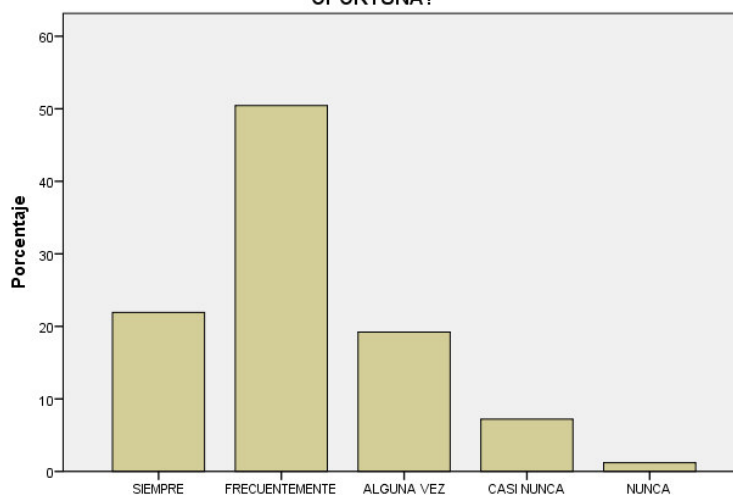
En cuanto a las respuestas que, si la universidad les proporciona la oportunidad para desarrollar su formación profesional, los docentes respondieron de la siguiente manera: el 20,4% se expresó que siempre, un 55,9% frecuentemente, el 21 % que alguna vez, el 2,7% casi nunca y el 0% que nunca. Esto está ocurriendo últimamente como producto de la Ley Orgánica de Educación Superior, ya que las IES para poder ser acreditadas deben cumplir con un porcentaje de docentes con títulos de maestrías, PhD. y los profesores concomitantemente para ser docente principal a tiempo completo.

## INTERACCIÓN

<b>8¿LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN FLUYE DE MANERA DIRECTA Y OPORTUNA?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	73	21,9	21,9	21,9
	FRECUENTEMENTE	168	50,5	50,5	72,4
	ALGUNA VEZ	64	19,2	19,2	91,6
	CASI NUNCA	24	7,2	7,2	98,8
	NUNCA	4	1,2	1,2	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 45: Resultado pregunta 8**

**8¿LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN FLUYE DE MANERA DIRECTA Y OPORTUNA?**



**Gráfico 46: Resultado pregunta 8**

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador



## Análisis

En esta pregunta sobre si la información y la comunicación fluye de manera directa y oportuna, los resultados fueron los siguientes: el 21,9% de los docentes encuestados respondieron que siempre, el 50,5% que frecuentemente, un 19,2% que alguna vez, el 7,2% que casi nunca y el 1,2 que nunca. Estas opiniones ratifican el sentir de mejora por parte de los profesores, por parte de las autoridades universitarias.

9¿SE RECONOCEN ADECUADAMENTE LAS TAREAS QUE REALIZO?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	70	21,0	21,0	21,0
	FRECUENTEMENTE	172	51,7	51,7	72,7
	ALGUNA VEZ	62	18,6	18,6	91,3
	CASI NUNCA	26	7,8	7,8	99,1
	NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 46: Resultado pregunta 9

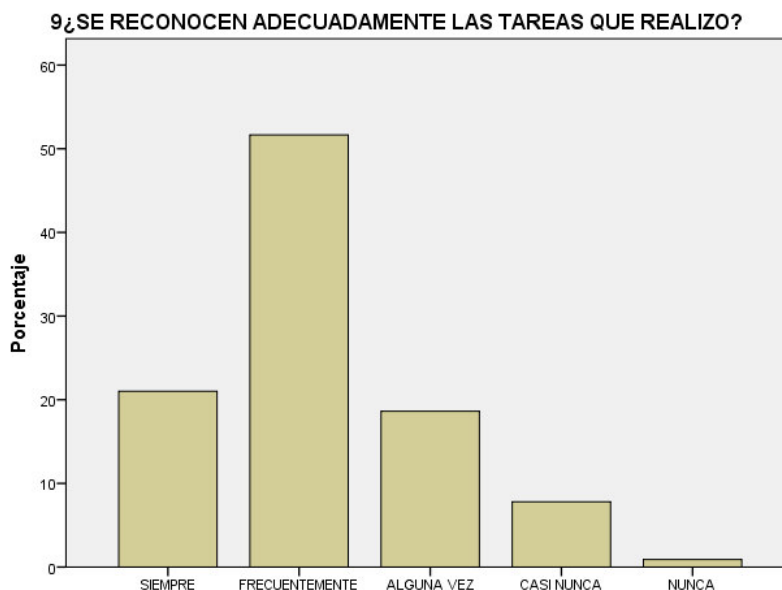


Tabla 47: Resultado pregunta 9

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Esta pregunta sobre si se le reconoce al docente la labor que realiza, es fundamental para la motivación de cada uno de ellos. Los resultados fueron los siguientes: el 21% respondió que siempre, un 51,7% que frecuentemente, el 18,6% que alguna vez, el 7,8% que casi nunca y el 0,9% que nunca. Esto demuestra que existe un latente deseo del profesor en que se le reconozca su tarea, muchos de ellos que no era tanto en lo pecuniario sino en valorar de alguna otra manera su responsabilidad en las tareas encomendadas.

13¿TENGO DISPONIBLE LA INFORMACIÓN ACADÉMICA, MISIÓN, VISIÓN Y OBJETIVOS DE LA IN Sustitución?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	146	43,8	43,8	43,8
	FRECUENTEMENTE	134	40,2	40,2	84,1
	ALGUNA VEZ	50	15,0	15,0	99,1
	CASI NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 48: Resultado pregunta 13

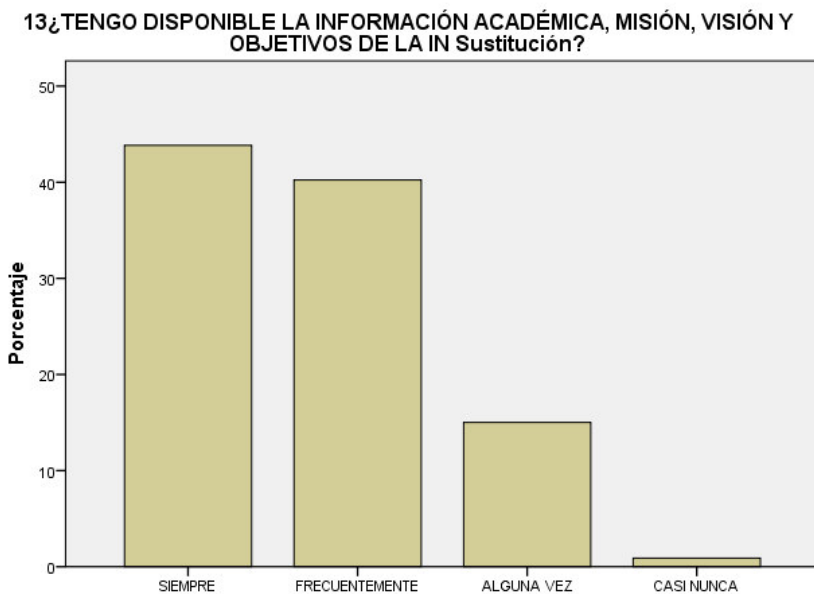


Gráfico 47: Resultado pregunta 13

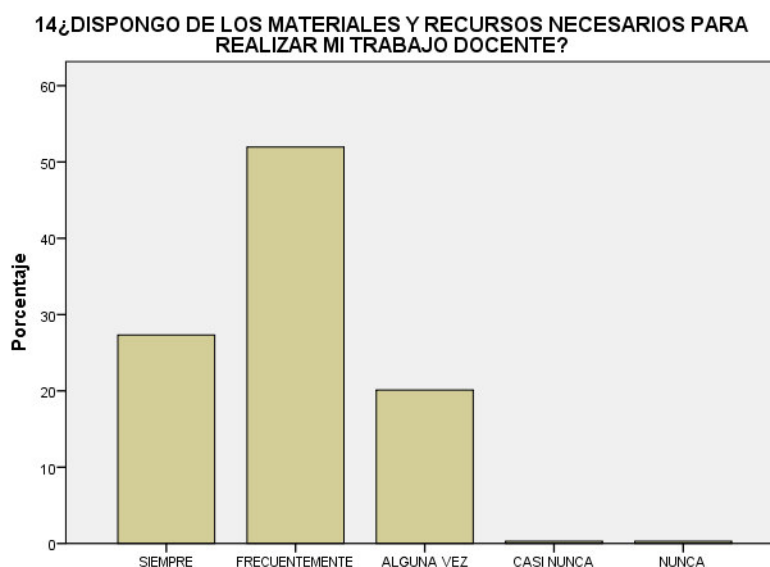
Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

En lo relacionado a este tema sobre la disponibilidad de la información académica, misión, visión y objetivos de la institución por parte de los señores docentes, las respuestas fueron las siguientes: un 43,8% opinó que siempre, un 40,2% que frecuentemente, un 15% que alguna vez, un 0,9% que casi nunca y un 0% que nunca. Estos resultados demuestran que, por la obligación de la evaluación de la SENESCYT, los señores profesores deben conocer y disponer de estos aspectos, para que exista una mayor aprehensión a la tarea que realizan.

<b>14¿DISPONGO DE LOS MATERIALES Y RECURSOS NECESARIOS PARA REALIZAR MI TRABAJO DOCENTE?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	91	27,3	27,3	27,3
	FRECUENTEMENTE	173	52,0	52,0	79,3
	ALGUNA VEZ	67	20,1	20,1	99,4
	CASI NUNCA	1	,3	,3	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 49: Resultado pregunta 14**



**Gráfico 48: Resultado pregunta 14**

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

En lo que respecta a la pregunta sobre la disponibilidad por parte de los docentes en lo que se refiere a materiales y recursos necesarios para realizar su trabajo docente, los resultados arrojan los siguientes datos: un 27,3% respondió que siempre, un 52% frecuentemente, un 20,1% que alguna vez, un 03% casi nunca y un 0,3% que nunca. Este aspecto se lo puede justificar ya que después del terremoto ocurrido el 16 de abril de 2016, muchos edificios se cayeron o tuvieron que ser demolidos por la condición en que quedaron, por lo tanto, el presupuesto institución ha sido priorizado en construcción o mejoras de ellos para poder cubrir la demanda estudiantil.

16¿ME SIENTO ORGULLOSO DE PERTENECER A ESTA INSTITUCIÓN?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	130	39,0	39,0	39,0
	FRECUENTEMENTE	172	51,7	51,7	90,7
	ALGUNA VEZ	29	8,7	8,7	99,4
	CASI NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 50: Resultado pregunta 16

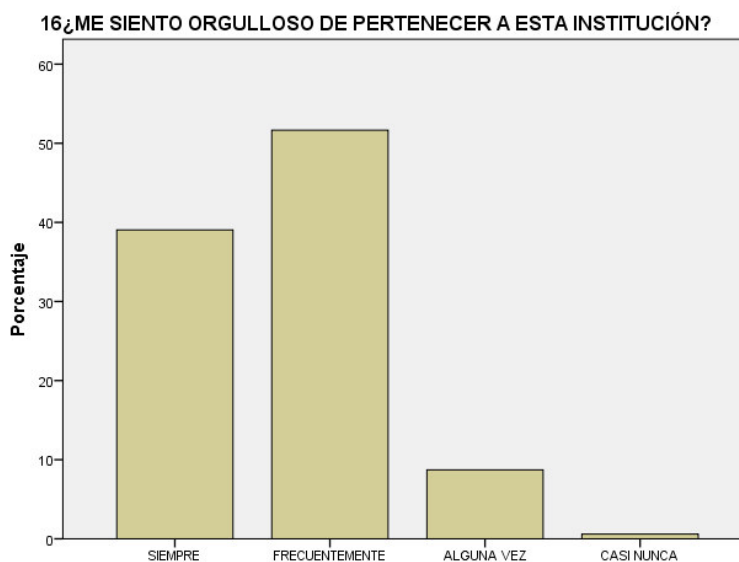


Gráfico 49: Resultado pregunta 16

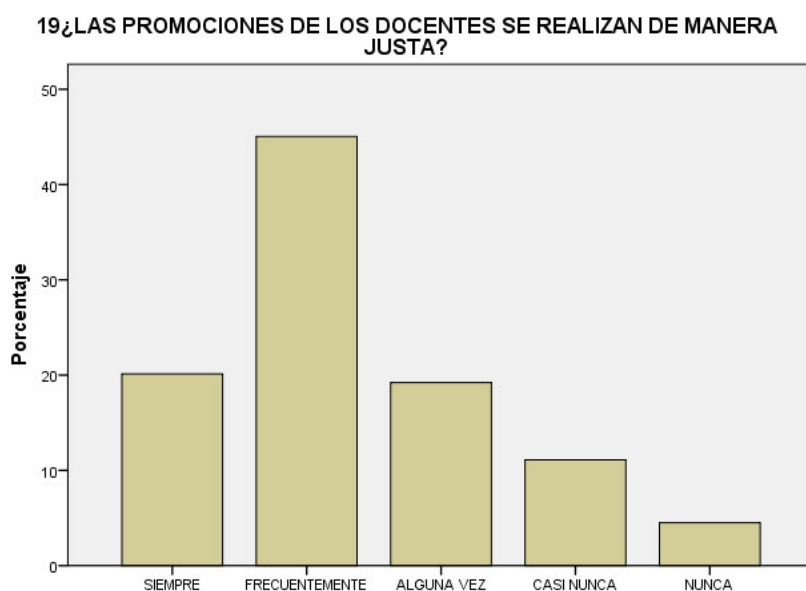
Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

En esta pregunta con la cual se quería conocer sobre si los docentes se sentían orgullosos de pertenecer a la institución, se obtuvieron los siguientes resultados: el 39% respondió que siempre, un 51,7% frecuentemente, el 8,7% alguna vez el 0,6% casi nunca y el 0% nunca. En realidad, los docentes sienten orgullo de trabajar en las instituciones en las que laboran, pero unos señalaron que por la imagen de las autoridades no lo sienten así.

<b>19¿LAS PROMOCIONES DE LOS DOCENTES SE REALIZAN DE MANERA JUSTA?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	67	20,1	20,1	20,1
	FRECUENTEMENTE	150	45,0	45,0	65,2
	ALGUNA VEZ	64	19,2	19,2	84,4
	CASI NUNCA	37	11,1	11,1	95,5
	NUNCA	15	4,5	4,5	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 51: Resultado pregunta 19**



**Gráfico 50: Resultado pregunta 19**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

Los resultados obtenidos a esta pregunta sobre si la promoción de los profesores se realiza de manera justa, los mismos respondieron así: el 20,1% que siempre, el 45% que frecuentemente, el 19,2% que alguna vez, el 11,1% casi nunca y el 4,5% que nunca. Esto demuestra la inconformidad de los compañeros docentes, quienes consideran que muchas veces a los grupos de quienes administran la universidad les promocionan sin importar en ocasiones si cumplen o no con lo señalado por la Ley de Promoción y Escalafón Docente.

22¿ME ENORGULLEZCO POR MI DESEMPEÑO EN LA INSTITUCIÓN?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	112	33,6	33,6	33,6
	FRECUENTEMENTE	156	46,8	46,8	80,5
	ALGUNA VEZ	45	13,5	13,5	94,0
	CASI NUNCA	17	5,1	5,1	99,1
	NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 52: Resultado pregunta 22

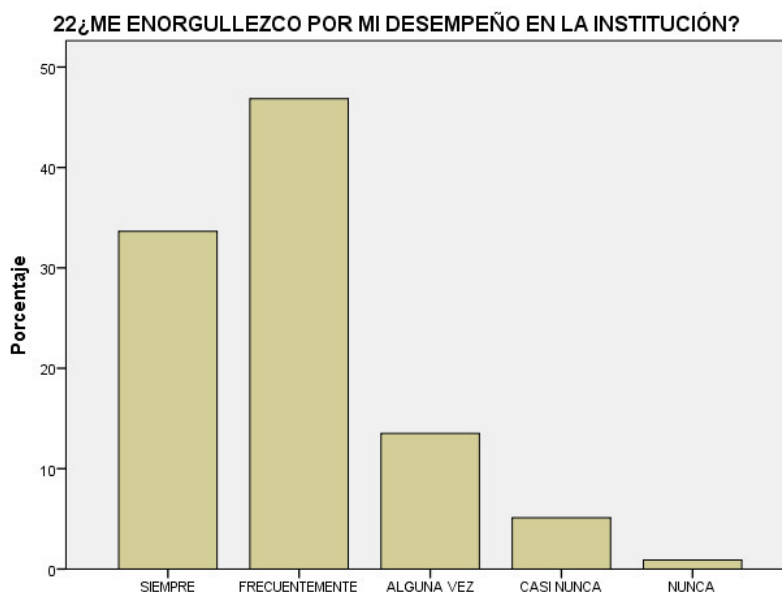


Gráfico 51: Resultado pregunta 22

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

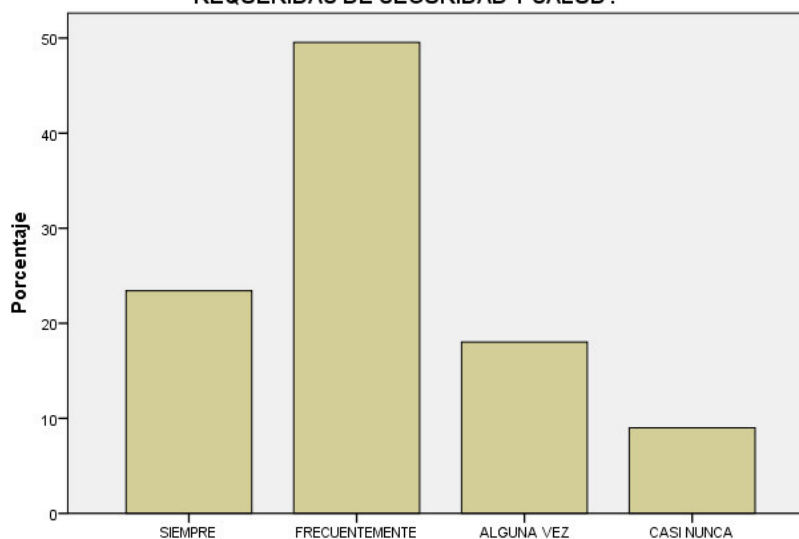
## Análisis

Los señores docentes después de haber sido encuestados, respondieron de la siguiente manera: el 33,6% dijeron que siempre, el 46,8% que frecuentemente, el 13,5% que alguna vez, un 5,1% que casi nunca y el 0,9% que nunca. Es preocupante ya que parece ser que la autoestima y el orgullo de pertenecer a una de las IES por parte de los profesores, es muy baja. Para el efecto se deberán realizar charlas, seminarios o talleres, para motivar a los maestros y que sientan aprehensión por su institución.

<b>29¿CONSIDERO QUE EN LA INSTITUCIÓN SE CUMPLEN CON LAS NORMAS REQUERIDAS DE SEGURIDAD Y SALUD?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	78	23,4	23,4	23,4
	FRECUENTEMENTE	165	49,5	49,5	73,0
	ALGUNA VEZ	60	18,0	18,0	91,0
	CASI NUNCA	30	9,0	9,0	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 53: Resultado pregunta 29**

**29¿CONSIDERO QUE EN LA INSTITUCIÓN SE CUMPLEN CON LAS NORMAS REQUERIDAS DE SEGURIDAD Y SALUD?**



**Gráfico 52: Resultado pregunta 29**

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Los resultados a la interrogante para conocer si la institución cumple con las normas requeridas de seguridad y salud fueron así: el 23,4% respondió que siempre, el 49,5 frecuentemente, 18% que alguna vez, un 9% casi nunca y 0% nunca. Estos porcentajes demuestran que realmente no existen normas de seguridad y salud, lo cual quedó demostrado con lo ocurrido el 16 de abril del 2016, así como no hay un control de consumo alimenticio o de enfermedades que puedan extenderse en pandemias.

## FORMACION PROFESIONAL

### Competencia Profesional

10¿RECIBO LA FORMACIÓN NECESARIA PARA DESEMPEÑAR CORRECTAMENTE MI TAREA DOCENTE?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	73	21,9	21,9	21,9
	FRECUENTEMENTE	175	52,6	52,6	74,5
	ALGUNA VEZ	63	18,9	18,9	93,4
	CASI NUNCA	21	6,3	6,3	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 54: Resultado pregunta 10

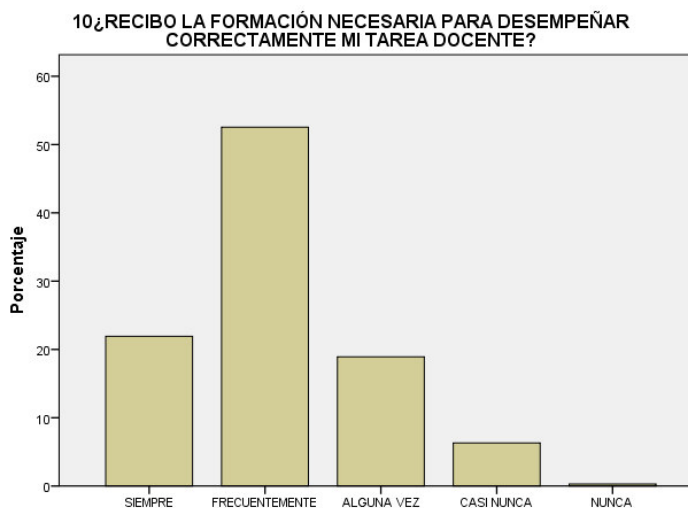


Gráfico 53: Resultado pregunta 10

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador



## Análisis

Siendo esta una de las más importantes preguntas sobre si los señores docentes consideran que reciben la formación necesaria para desempeñar correctamente sus tareas académicas, los encuestados supieron responder de la siguiente manera: el 21,9% que siempre, el 52,6 que frecuentemente, el 18,9% alguna vez, el 6,3% casi nunca y el 0,3% que nunca. Este resultado nos lleva a la conclusión que no existe una adecuada formación docente y que la misma está polarizada en un solo sector.

12¿ME RESULTA FÁCIL EXPRESAR MIS OPINIONES EN MI LUGAR DE TRABAJO?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	109	32,7	32,7	32,7
	FRECUENTEMENTE	144	43,2	43,2	76,0
	ALGUNA VEZ	46	13,8	13,8	89,8
	CASI NUNCA	33	9,9	9,9	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 55: Resultado pregunta 12

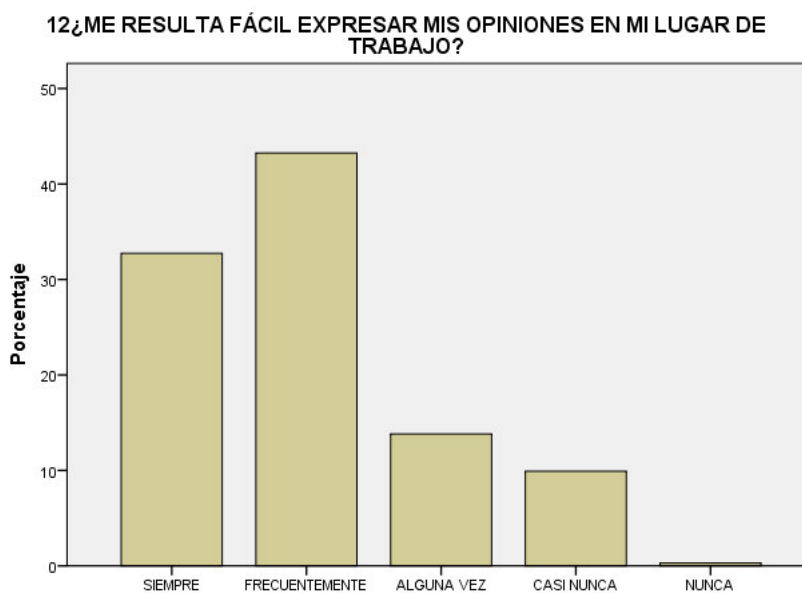


Gráfico 54: Resultado pregunta 12

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Las opiniones vertidas en esta pregunta si le resulta fácil expresarse el docente en su lugar de trabajo, las respuestas fueron: el 32,7% señaló que siempre, el 43,2 que frecuentemente, 31 13,8% que alguna vez, el 9,9% que casi nunca y el 0,3% que nunca. Esta diversidad demostrada por los profesores, señala que no todos pueden expresarse libremente, pues sienten que se incomodan ciertas autoridades cuando el profesor opina contrariamente a las opiniones del alto mando.

17¿ESTOY COMPROMETIDO CON LAS METAS DE LA INSTITUCIÓN?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	136	40,8	40,8	40,8
	FRECUENTEMENTE	157	47,1	47,1	88,0
	ALGUNA VEZ	37	11,1	11,1	99,1
	CASI NUNCA	1	,3	,3	99,4
	NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 56: Resultado pregunta 17

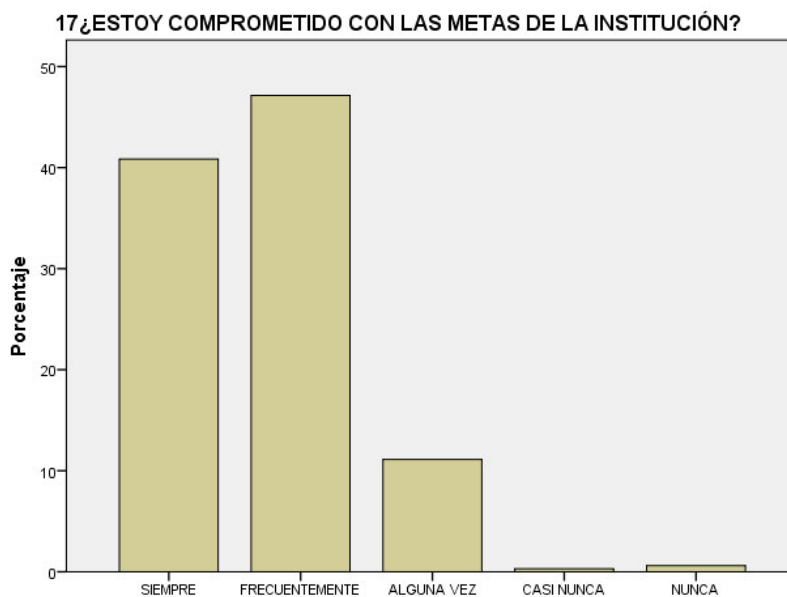


Gráfico 55: Resultado pregunta 17

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Las respuestas obtenidas a la pregunta sobre si los docentes se sienten comprometidos con las metas de la institución, las respuestas fueron las siguientes: el 40,8% respondió que siempre, el 47,1% que frecuentemente, el 11,1% que alguna vez, el 03% que casi nunca y el 0,6 que nunca. Estos resultados deben considerarse preocupantes ya que no debe existir una persona que no esté comprometida con las metas de la institución, por lo tanto, las autoridades de las IES manabitas deberán tomar carta en el asunto.

<b>20¿TENGO EL SENTIMIENTO DE BÚSQUEDA DE MEJORA CONTINUA DE MI DESEMPEÑO PERSONAL?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	110	33,0	33,0	33,0
	FRECUENTEMENTE	177	53,2	53,2	86,2
	ALGUNA VEZ	37	11,1	11,1	97,3
	CASI NUNCA	7	2,1	2,1	99,4
	NUNCA	2	,6	,6	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 57: Resultado pregunta 20

20¿TENGO EL SENTIMIENTO DE BÚSQUEDA DE MEJORA CONTINUA DE MI DESEMPEÑO PERSONAL?

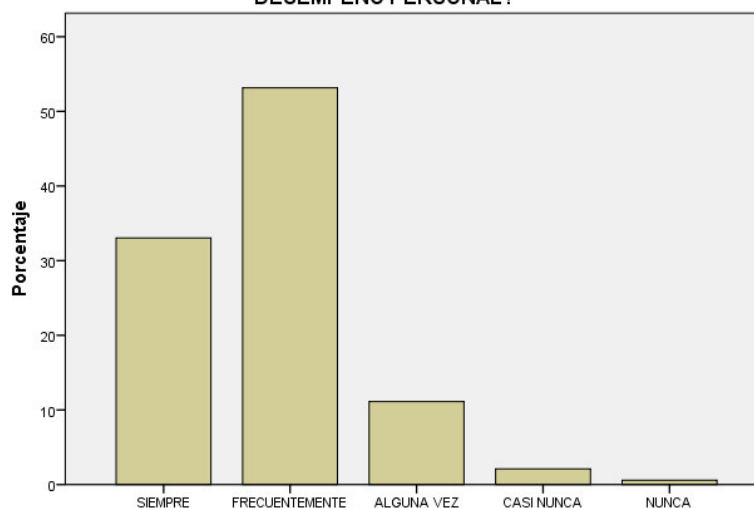


Gráfico 56: Resultado pregunta 20

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Las respuestas a esta pregunta sobre el sentimiento de búsqueda de mejora continua en el desempeño laboral, las respuestas obtenidas fueron las siguientes: el 33% opinó que siempre, el 53,2% frecuentemente, un 11,1% alguna vez, 2,1% casi nunca y un 0,6 nunca. Esto se lo puede determinar por la escasa ayuda de las IES para hacer de sus docentes personas más preparadas. Algunos profesores lo han hecho por su propia iniciativa, en cambio las instituciones ahora por la necesidad de acreditar lo hacen, pero muy poco.

<b>33¿CONSIDERO QUE MI LABOR DOCENTE CONTRIBUYE A LOGRAR LOS RESULTADOS ESPERADOS POR LA INSTITUCIÓN?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	141	42,3	42,3	42,3
	FRECUENTEMENTE	147	44,1	44,1	86,5
	ALGUNA VEZ	40	12,0	12,0	98,5
	CASI NUNCA	5	1,5	1,5	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 58: Resultado pregunta 33

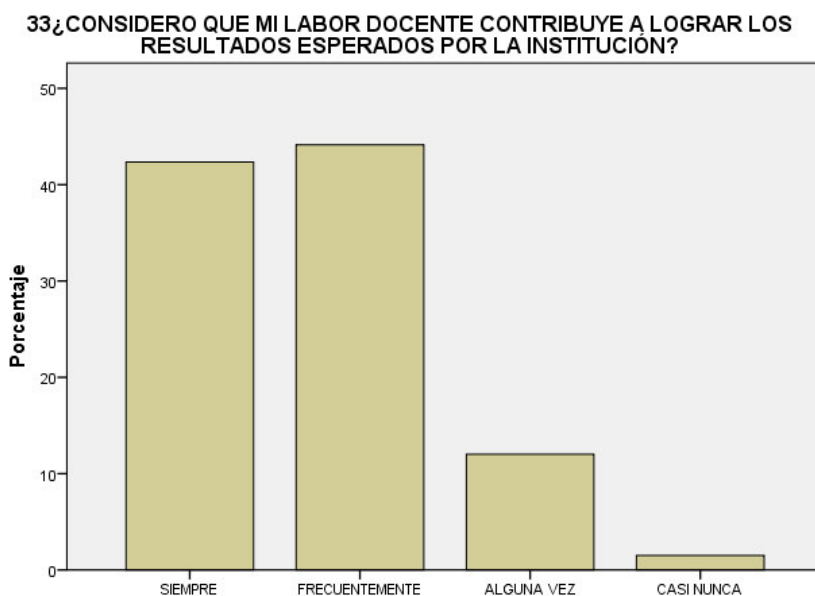


Gráfico 57: Resultado pregunta 33

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Las opiniones de los señores docentes en lo que se refiere a esta pregunta si su labor docente contribuye a lograr los resultados esperados por la institución, fueron los siguientes: el 42,3% señaló que siempre, un 44,1% que frecuentemente, el 12% que alguna vez, el 1,5% que casi nunca y el 0% que nunca. Estas opiniones permiten deducir que aún existen docentes que no están completamente comprometidos con la institución, lo cual de cierta manera la perjudica, dejando la duda de poder ser acreditada por la SENESCYT.

<b>36¿A PESAR DE LAS LIMITACIONES QUE SE TIENEN, CUMPLO CON LOS OBJETIVOS INSTITUCIONALES?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	160	48,0	48,0	48,0
	FRECUENTEMENTE	149	44,7	44,7	92,8
	ALGUNA VEZ	21	6,3	6,3	99,1
	CASI NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 59: Resultado pregunta 36

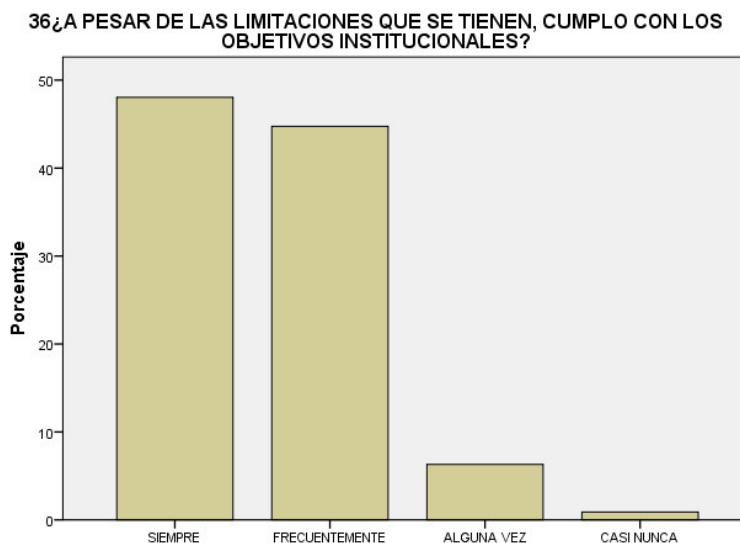


Gráfico 58: Resultado pregunta 36

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

Los docentes encuestados y haciendo referencia a la pregunta de que a pesar de las limitaciones que se tienen cumple con los objetivos institucionales, respondieron de la siguiente manera: el 48% respondió que siempre cumple, el 44,7% frecuentemente, el 6,3% alguna vez, un 0,9% que casi nunca y 0% que nunca. La solidaridad demostrada por los docentes después del terremoto ocurrido el 16 –A, deja en claro que cuando se trata de poner todo de sí, los manabitas son los primeros.

<b>38¿CONSIDERO QUE EL CAPITAL INTELECTUAL DOCENTE ES PRODUCTIVO EN EL DESEMPEÑO DE SUS LABORES?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	114	34,2	34,2	34,2
	FRECUENTEMENTE	173	52,0	52,0	86,2
	ALGUNA VEZ	30	9,0	9,0	95,2
	CASI NUNCA	13	3,9	3,9	99,1
	NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 60: Resultado pregunta 38

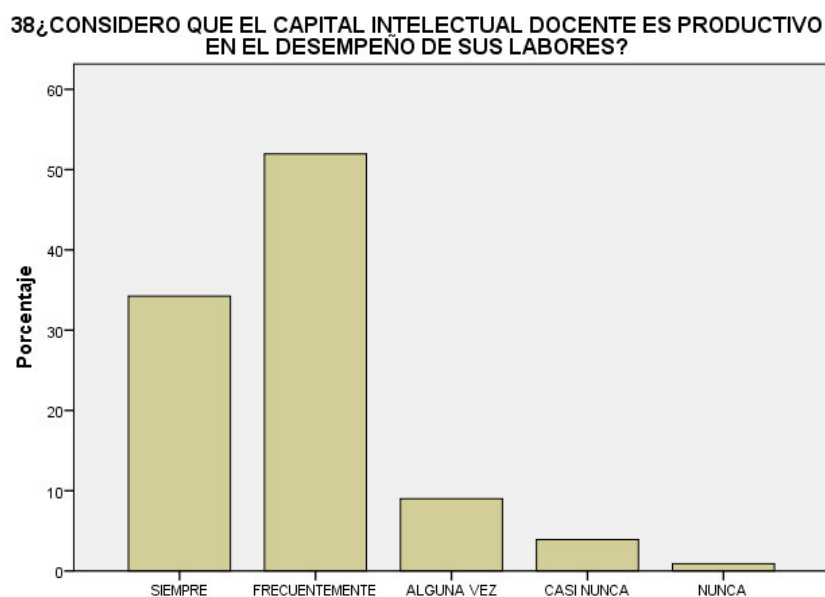


Gráfico 59: Resultado pregunta 38

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

## Análisis

En lo referente a la pregunta planteada sobre que el capital intelectual docente es productivo en el desempeño de sus labores, los señores profesores respondieron de la siguiente manera: el 34,2% dijo que siempre, un 52% se pronunció que frecuentemente, un 9% que alguna vez, un 3,9% que casi nunca y un 0,9% que nunca. Esto reafirma que, aunque en porcentaje mínimo, aún hay docentes que dudan de su productividad dentro de la institución.

39¿SE PERCIBE UNA BUENA CALIDAD DEL SERVICIO OFRECIDO EN ESTA INSTITUCIÓN?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	89	26,7	26,7	26,7
	FRECUENTEMENTE	174	52,3	52,3	79,0
	ALGUNA VEZ	52	15,6	15,6	94,6
	CASI NUNCA	17	5,1	5,1	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 61: Resultado pregunta 39

39¿SE PERCIBE UNA BUENA CALIDAD DEL SERVICIO OFRECIDO EN ESTA INSTITUCIÓN?

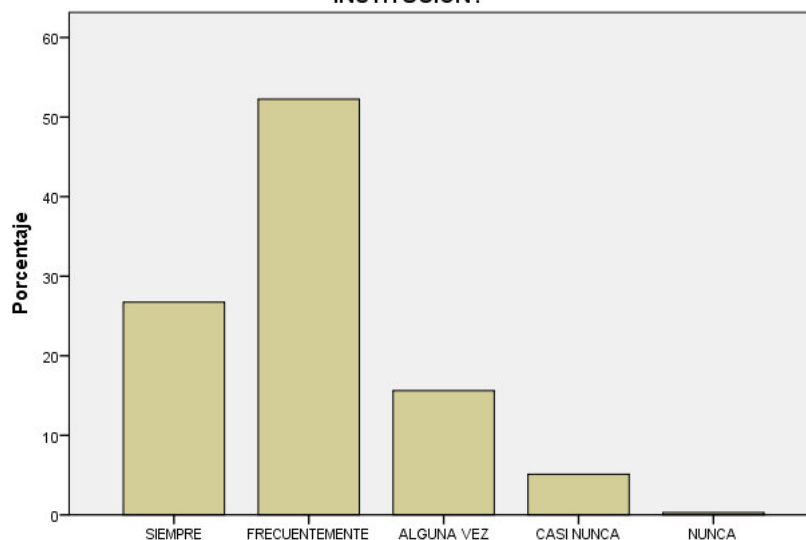


Gráfico 60: Resultado pregunta 39

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

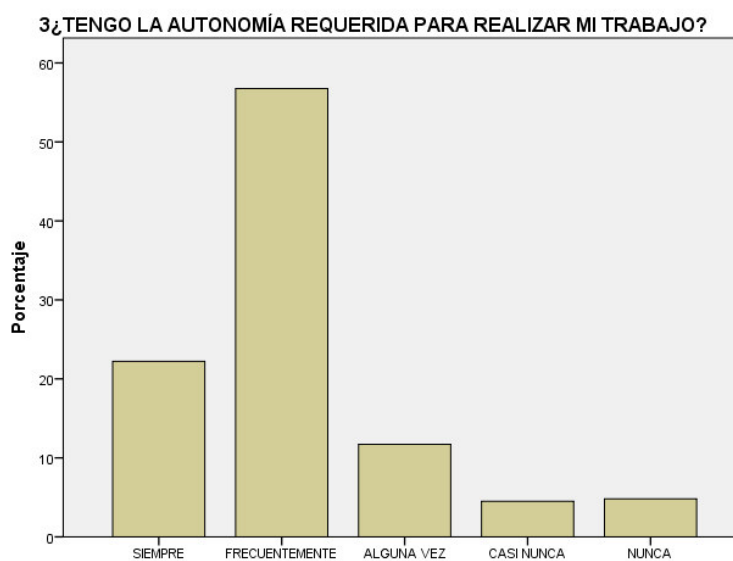
## Análisis

Los docentes encuestados al referirse sobre si se percibe una buena calidad en el servicio ofrecido por la institución, se pronunciaron de la siguiente manera: un 26,7% que siempre, el 52,3% frecuentemente, el 15,6% que alguna vez, el 5,1% que casi nunca y el 0,3% que nunca. Bajo estas perspectivas, es necesario que las autoridades tomen acciones inmediatas para que el servicio que ofrece la institución sea de primera. Es la carta de presentación de la IES y no se puede dar el lujo de no aplicar un buen marketing.

## Evaluación y Promoción

<b>3¿TENGO LA AUTONOMÍA REQUERIDA PARA REALIZAR MI TRABAJO?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	74	22,2	22,2	22,2
	FRECUENTEMENTE	189	56,8	56,8	79,0
	ALGUNA VEZ	39	11,7	11,7	90,7
	CASI NUNCA	15	4,5	4,5	95,2
	NUNCA	16	4,8	4,8	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 62: Resultado pregunta 3**



**Gráfico 61: Resultado pregunta 3**

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

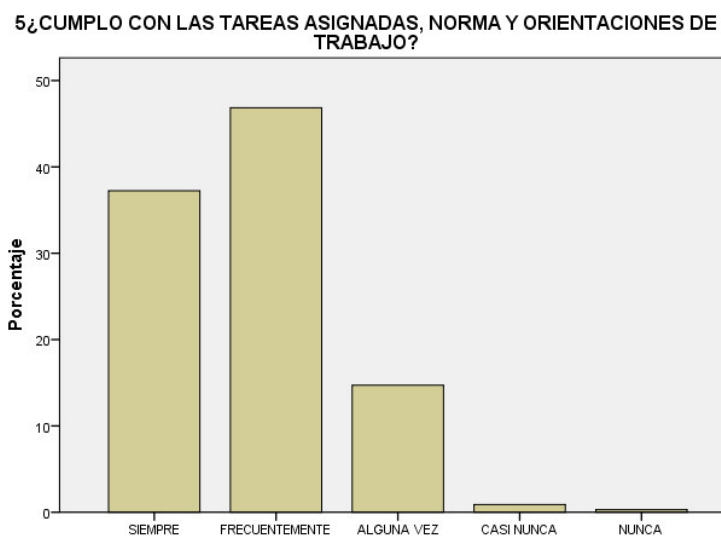


## Análisis

En lo que corresponde a esta pregunta sobre si el docente tiene la autonomía suficiente para realizar su tarea académica, los resultados del 22,2% en lo que corresponde a siempre, 56,8% que frecuentemente, el 11,7 que alguna vez, un 4,5% casi nunca y el 4,8 que nunca. Estos resultados señalan que existe una autonomía marcada para que los docentes puedan realizar su trabajo, pero así mismo esos resultados, aunque sean vistos como muy pequeños deben ser observados por las autoridades principales de las IES, ya que pueden existir mandos medios que lo impiden en sus Unidades Académicas.

<b>5¿CUMPLO CON LAS TAREAS ASIGNADAS, NORMA Y ORIENTACIONES DE TRABAJO?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	124	37,2	37,2	37,2
	FRECUENTEMENTE	156	46,8	46,8	84,1
	ALGUNA VEZ	49	14,7	14,7	98,8
	CASI NUNCA	3	,9	,9	99,7
	NUNCA	1	,3	,3	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 63: Resultado pregunta 5**



**Gráfico 62: Resultado pregunta 5**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

En lo que corresponde a las respuestas dadas por los profesores en esta pregunta, el 37,2% respondieron que siempre cumplen con las tareas asignadas, normas y orientaciones de trabajo, el 46,8% que frecuentemente, un 14,7% que alguna vez, un 0,9% que casi nunca y el 0,3% que nunca. Esto demuestra que existen situaciones que deben ser consideradas de inmediato, pues no se puede permitir que aún existan docentes que incumplan con lo más elemental de la docencia, que es retribuir con su adecuada labor a la institución que le brinda un trabajo para poder mantener su hogar.

<b>32¿CONSIDERO QUE EL AMBIENTE LABORAL EN EL CUAL ME DESEMPEÑO, ES BUENO?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	101	30,3	30,3	30,3
	FRECUENTEMENTE	154	46,2	46,2	76,6
	ALGUNA VEZ	57	17,1	17,1	93,7
	CASI NUNCA	18	5,4	5,4	99,1
	NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 64: Resultado pregunta 32

32¿CONSIDERO QUE EL AMBIENTE LABORAL EN EL CUAL ME DESEMPEÑO, ES BUENO?

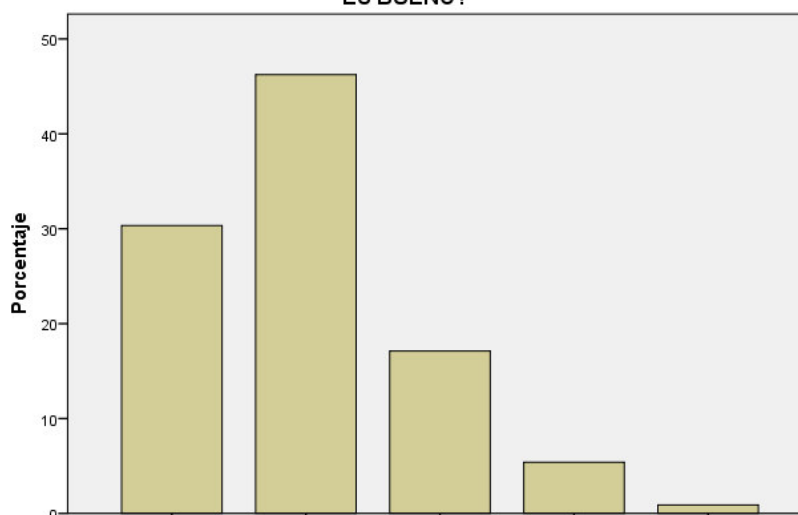


Gráfico 63: Resultado pregunta 32

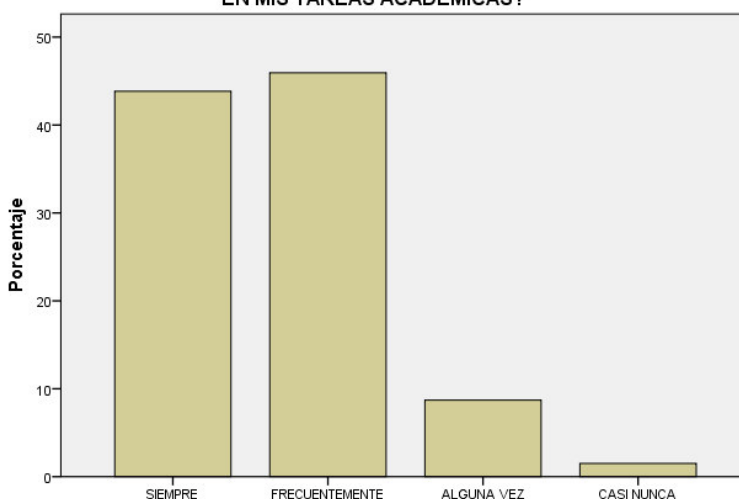
## Análisis

Las respuestas a la pregunta si es que el ambiente laboral en el cual se desempeña el docente es bueno, arrojaron los siguientes resultados: el 30,3% de los encuestados respondieron que siempre, un 46,2% mencionaron que frecuentemente, un 17,1% que alguna vez, un 5,4% que casi nunca y un 0,9% que nunca. Como se puede deducir, existe un ambiente laboral no muy satisfactorio, por lo que los directivos tendrán que realizar, cursos, seminarios y talleres para conocer de manera más profundamente el problema.

<b>34¿CONSIDERO QUE MIS COMPAÑEROS ME CONSIDERAN UN BUEN LÍDER EN MIS TAREAS ACADÉMICAS?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	146	43,8	43,8	43,8
	FRECUENTEMENTE	153	45,9	45,9	89,8
	ALGUNA VEZ	29	8,7	8,7	98,5
	CASI NUNCA	5	1,5	1,5	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 65: Resultado pregunta 34**

**34¿CONSIDERO QUE MIS COMPAÑEROS ME CONSIDERAN UN BUEN LÍDER EN MIS TAREAS ACADÉMICAS?**



**Gráfico 64: Resultado pregunta 34**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

Las respuestas obtenidas para conocer si los compañeros lo consideran un buen líder en las tareas académicas, tuvieron los siguientes resultados: el 43,8% respondió que siempre ha sido considerado un líder, el 45,9% frecuentemente, el 8,7 alguna vez, el 1,5% casi nunca y 0% nunca. Siempre se encontrará que no se puede liderar grupo de profesionales en distintas áreas del conocimiento.

<b>35¿CUMPLO CON LAS TAREAS ASIGNADAS EN MI CARGA ACADÉMICA DE MANERA RESPONSABLE Y A TIEMPO?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	179	53,8	53,8	53,8
	FRECUENTEMENTE	139	41,7	41,7	95,5
	ALGUNA VEZ	9	2,7	2,7	98,2
	CASI NUNCA	6	1,8	1,8	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

Tabla 66: Resultado pregunta 35

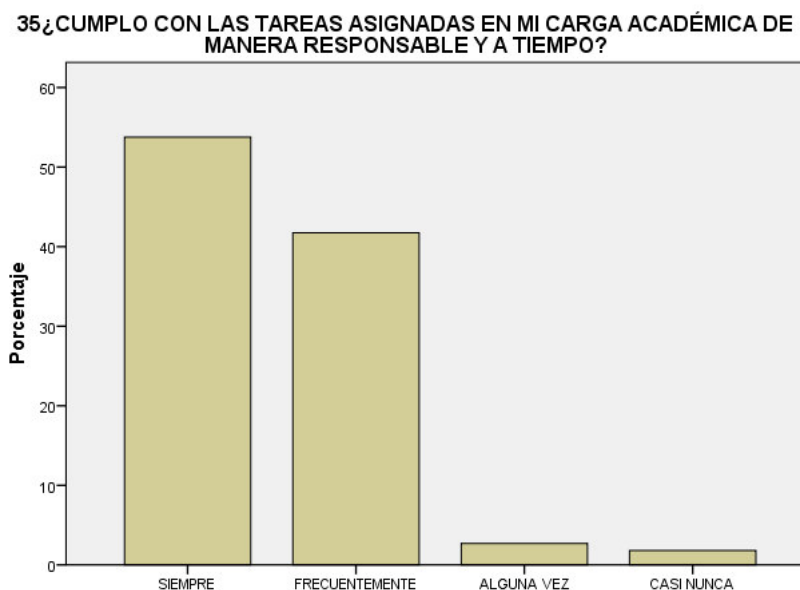


Gráfico 65: Resultado pregunta 35

Fuente: IES MANABÍ  
Elaborado por: Investigador

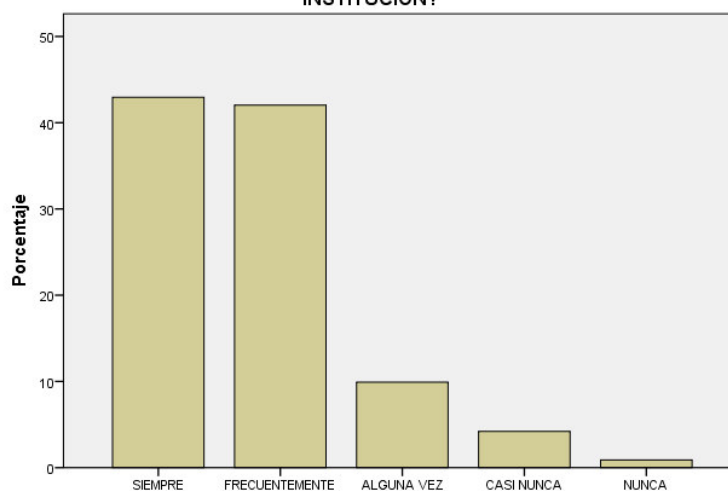
## Análisis

Los señores profesores d las IES manabitas en la pregunta que corresponde a que, si cumple con las tareas asignadas a su carga académica de manera responsable y a tiempo, respondieron de la siguiente manera: el 53,8% aseguró que siempre, el 41,7% frecuentemente, 21 2,7% alguna vez, el 1,8% casi nunca y el 0% nunca. Será de suma importancia que los responsables de las Unidades Académicas apliquen estrategias para lograr que el 100% cumpla satisfactoriamente, pues es necesario reciprocidad para lograr las metas trazadas.

<b>37¿LOS DOCENTES CUMPLIMOS CON LOS PERFILES REQUERIDOS POR LA INSTITUCIÓN?</b>					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SIEMPRE	143	42,9	42,9	42,9
	FRECUENTEMENTE	140	42,0	42,0	85,0
	ALGUNA VEZ	33	9,9	9,9	94,9
	CASI NUNCA	14	4,2	4,2	99,1
	NUNCA	3	,9	,9	100,0
	Total	333	100,0	100,0	

**Tabla 67: Resultado pregunta 37**

**37¿LOS DOCENTES CUMPLIMOS CON LOS PERFILES REQUERIDOS POR LA INSTITUCIÓN?**



**Gráfico 66: Resultado pregunta 37**

**Fuente: IES MANABÍ**  
**Elaborado por: Investigador**

## Análisis

Las respuestas dadas por los docentes encuestados en lo que se refiere a la pregunta sobre si los docentes cumplen con los perfiles requeridos por la institución, tienen como resultado los siguientes valores: el 42,9% respondieron que siempre se cumple, un 42% que frecuentemente, un 9,9% que alguna vez, un 4,2% que casi nunca y un 09% que nunca. De todos modos, ese margen de incumplimiento puede perjudicar a la institución ya que es uno de ítems a evaluar para poder ser categorizada la IES.

### 4.2. Prueba de Hipótesis

Para la interpretación de la correlación de hipótesis se debe considerar los valores de la siguiente tabla:

Rango correlación tau-b Kendall	Valoración
(0.00 , 0.20)	Muy baja Correlación
[0.20, 0.40)	Baja correlación
[0.40, 0.60)	Moderada correlación
[0.60, 0.80)	Alta correlación
[0.80, 1.00)	Muy alta correlación

Tabla 68: Valoración de los rangos correlacional TAU-KENDALL

#### 4.2.1. Hipótesis General

##### 1. Planteo de hipótesis

Ho: El clima organizacional no incide en la formación de profesionales en las IES en la provincia de Manabí República del Ecuador.

H1: El clima organizacional incide en la formación de profesionales en las IES en la provincia de Manabí República del Ecuador.

## 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el Criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la colecta y procesamiento de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

## 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Se determinó la correlación de la Variable El Clima organizacional influye en la formación de profesionales en las IES de la provincia de Manabí. Se encontró una correlación conjunta de  $0,640^{**}$ ; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			CLIMA_ORGANIZACIONAL	FORMACIÓN_PROFESIONAL
Tau b de Kendall	CLIMA_ORGANIZACIONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,640**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN_PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,640**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
Rho de Spearman	CLIMA_ORGANIZACIONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,801**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN_PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,801**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Tabla 69: Correlaciones

#### **4. Interpretación**

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional influye en la formación de profesionales en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador se puede confirmar que el estudio correlacional entre el “El Clima Organizacional” y la variable dependiente “Y: Formación Profesional”, tienen una correlación positiva y significativa con la formación de profesionales en la provincia de Manabí-Ecuador. Los resultados muestran que se rechaza la Hipótesis nula, pues el clima organizacional incide en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

##### **4.2.2. Hipótesis específica 1**

###### **1. Planteo de hipótesis**

Ho: La Gestión Institucional no incide en la Formación Profesional en las IES provincia de Manabí, Ecuador.

H1: La Gestión Institucional incide en la Formación Profesional en las IES provincia de Manabí, Ecuador.

###### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamientos de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula (Ho). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa (H1).



### 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador nivel Gestión Institucional y la Variable Formación Profesional de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.664; y un Valor  $p = 0.000$ .

**Tabla 70: Correlación Hipótesis específica 1**

Correlaciones				
			GESTION_ INSTITUCI ONAL	FORMACIÓ N_PROFESI ONAL
Tau_b de Kendall	GESTION_INSTITUCIONA L	Coeficiente de correlación	1,000	,664**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN_PROFESIO NAL	Coeficiente de correlación	,664**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

### 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Gestión Institucional tiene relación positiva y significativa con La Formación de Profesionales en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados muestran que se rechaza la Hipótesis nula, la Gestión Institucional incide en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

### **4.2.3. Hipótesis específica 2**

#### **1. Planteo de hipótesis**

Ho: El Clima Organizacional y los Retos Individuales, no incide en La Formación Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador.

H1 El Clima Organizacional y los Retos Individuales, incide en La Formación Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador.

#### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el Criterio del Valor  $p = 0,05$ . Si en la colecta y procesamientos de los datos se halla un Valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Pero si en la colecta y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

#### **3. Método estadístico para contraste de hipótesis**

Se determinó la correlación conjunta de la Variable el Clima Organizacional, como los retos Individuales y la Variable Formación Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0,517; y un Valor  $p = 0.000$ .

<b>Correlaciones</b>				
			RETOS_INDIVIDUALES	FORMACIÓN_PROFESIONAL
Tau_b de Kendall	RETOS_INDIVIDUALES	Coeficiente de correlación	1,000	,517**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN_PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,517**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Tabla 71: Correlación Hipótesis específica 2**

#### **4. Interpretación**

Como el valor  $p = 0,000 < 0,05$ , se acepta que el Clima Organizacional y los Retos Individuales tiene relación positiva y significativa con la formación de Profesionales en las IES de la Provincia de Manabí República del Ecuador, los Retos Individuales inciden en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

##### **4.2.4. Hipótesis específica 3**

#### **1. Planteo de hipótesis**

Ho: La interacción no incide en formación de Profesionales en las IEES de la provincia de Manabí República del Ecuador.

H1: La interacción incide en formación de Profesionales en las IEES de la provincia de Manabí República del Ecuador.

## 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

## 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Se determinó la correlación conjunta de la Variable Clima Organizacional con la interacción y la Variable Formación Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0,582; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			INTERACCIÓN	FORMACIÓN_PROFESIONAL
Tau_b de Kendall	INTERACCIÓN	Coeficiente de correlación	1,000	,582**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	FORMACIÓN_PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,582**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 72: Correlación Hipótesis específica 3

## 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Interacción tiene relación positiva y significativa con la Formación Profesional de la provincia de Manabí República del Ecuador, la Interacción incide en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

#### **4.2.5. Hipótesis específica (X1, Y1)**

##### **1. Planteo de hipótesis**

Ho: La Gestión Institucional no incide en la Competencia Profesional en las IES provincia de Manabí-el Ecuador.

H1: La Gestión Institucional incide en la Competencia Profesional en las IES provincia de Manabí-el Ecuador.

##### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamientos de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula (Ho). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa (H1).

##### **3. Método estadístico para contraste de hipótesis**

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador nivel Gestión Institucional y la Variable Competencia Profesional de las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.642; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			X1_GESTIO N_INSTITUC IONAL	Y1_COMPE TENCIA_PR OFESIONAL
Tau_b de Kendall	X1_GESTION_INSTITUCIONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,642**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Y1_COMPETENCIA_PROFESI ONAL	Coeficiente de correlación	,642**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).				

Tabla 73: Correlación X1 y Y1

#### 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Gestión Institucional tiene relación positiva y significativa con La Competencia Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados muestran la aceptación de la Hipótesis alternativa, la Gestión Institucional incide en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

##### 4.2.6. Hipótesis específica (X1, Y2)

##### 1. Planteo de hipótesis

Ho: La Gestión Institucional no incide en la Evaluación y Promoción en las IES provincia de Manabí, República del Ecuador.

H1: La Gestión Institucional incide en la Evaluación y Promoción en las IES provincia de Manabí, República del Ecuador.

## 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamientos de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

## 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador nivel Gestión Institucional y la Variable Evaluación y Promoción de las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.632; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			X1_GESTION _INSTITUCIO NAL	Y2_EVALUCI ÓN_Y_PROM OCIÓN
Tau_b de Kendall	X1_GESTION_INSTITUCI ONAL	Coeficiente de correlación	1,000	,632**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Y2_EVALUCIÓN_Y_PRO MOCIÓN	Coeficiente de correlación	,632**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

**Tabla 74: Correlación X1 y Y2**

## 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Gestión Institucional tiene relación positiva y significativa con La Evaluación y Promoción en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados

muestran la aceptación la Hipótesis alternativa, la Gestión Institucional incide en **LA EVALUACION Y PROMOCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

#### **4.2.7. Hipótesis específica (X2, Y1)**

##### **1. Planteo de hipótesis**

Ho: Los Retos Individuales no incide en la Competencia Profesional en las IES provincia de Manabí-el Ecuador.

H1: Los Retos Individuales si incide en la Competencia Profesional en las IES provincia de Manabí-el Ecuador.

##### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamientos de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula (Ho). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa (H1).

##### **3. Método estadístico para contraste de hipótesis**

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador nivel Retos Individuales y la Variable Competencia Profesional de las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.535; y un Valor  $p = 0.000$ .



Correlaciones				
			X2_RETOS_INDIVIDUALES	Y1_COMPE TENCIA_PR OFESIONAL
Tau_b de Kendall	X2_RETOS_INDIVIDUAL ES	Coeficiente de correlación	1,000	,535**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Y1_COMPETENCIA_PR OFESIONAL	Coeficiente de correlación	,535**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 75: Correlación X2 y Y1

#### 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Gestión Institucional tiene relación positiva y significativa con La Competencia Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados muestran la aceptación la Hipótesis alternativa, Los Retos Individuales inciden en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

##### 4.2.8. Hipótesis específica (X2, Y2)

###### 1. Planteo de hipótesis

Ho: Los Retos Individuales no incide en la Evaluación Promoción en las IES provincia de Manabí, República del Ecuador.

H1: Los Retos Individuales si incide en la Evaluación Promoción en las IES provincia de Manabí, República del Ecuador.

## 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

## 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador nivel Retos Individuales y la Variable Evaluación y Promoción de las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.4.91; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			X2_RETOS_INDIVIDUALES	Y2_EVALUCIÓN_Y_PROMOCIÓN
Tau_b de Kendall	X2_RETOS_INDIVIDUALES	Coeficiente de correlación	1,000	,491**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Y2_EVALUCIÓN_Y_PROMOCIÓN	Coeficiente de correlación	,491**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 76: Correlación X2 y Y2

## 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Retos Individuales tiene relación positiva y significativa con Evaluación y Promoción en

las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados muestran la aceptación la Hipótesis alternativa, los Retos Individuales inciden en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

#### **4.2.9. Hipótesis específica (X3, Y1)**

##### **1. Planteo de hipótesis**

Ho: La Interacción no incide en la Competencia Profesional en las IES provincia de Manabí, República del Ecuador.

H1: La Interacción si incide en la Competencia Profesional en las IES provincia de Manabí, República del Ecuador.

##### **2. Criterio teórico para contraste de hipótesis**

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamientos de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula (Ho). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa (H1).

##### **3. Método estadístico para contraste de hipótesis**

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador Interacción y la Variable Competencia Profesional de las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.620; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			X3_INTERACCIÓN	Y1_COMPETENCIA_PROFESIONAL
Tau_b de Kendall	X3_INTERACCIÓN	Coeficiente de correlación	1,000	,620**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Y1_COMPETENCIA_PROFESIONAL	Coeficiente de correlación	,620**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 77: Correlación X3 y Y1

#### 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Interacción tiene relación positiva y significativa con la Competencia Profesional en las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados muestran la aceptación la Hipótesis alternativa, la Interacción incide en **LA FORMACION PROFESIONAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

##### 4.2.10. Hipótesis específica (X3, Y2)

##### 1. Planteo de hipótesis

Ho: La Interacción no incide en la Evaluación y Promoción en las IES provincia de Manabí-el Ecuador.

H1: La Interacción si incide en la Evaluación y Promoción en las IES provincia de Manabí-el Ecuador.

## 2. Criterio teórico para contraste de hipótesis

La contrastación de hipótesis se realizó mediante el criterio de valor  $p = 0,05$ . Si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p \geq 0,05$ , se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Pero si en la recolección y procesamiento de los datos se halla un valor  $p < 0,05$ , se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ).

## 3. Método estadístico para contraste de hipótesis

Se determinó la correlación conjunta de la Variable El Clima Organizacional, como indicador Interacción y la Variable Evaluación y Promoción de las IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Se halló una correlación conjunta de 0.513; y un Valor  $p = 0.000$ .

Correlaciones				
			X3_INTERACCIÓN	Y2_EVALUCIÓN_Y_PROMOCIÓN
Tau_b de Kendall	X3_INTERACCIÓN	Coeficiente de correlación	1,000	,513**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	333	333
	Y2_EVALUCIÓN_Y_PROMOCIÓN	Coeficiente de correlación	,513**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	333	333
**. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

Tabla 78: Correlación X3 y Y2

## 4. Interpretación

Como el valor  $p = 0.000 < 0.05$ , se acepta que el Clima Organizacional con la Interacción tiene relación positiva y significativa con la Evaluación y Promoción en las

IES de la provincia de Manabí República del Ecuador. Los resultados muestran la aceptación la Hipótesis alternativa, la Interacción incide en **LA EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)**.

#### **4.3. Discusión**

Una vez presentados los análisis estadísticos correspondientes al procesamiento de datos obtenidos, se plantea que el objetivo general de la investigación ha sido cumplido. Mediante la utilización del análisis estadístico Coeficiente de Correlación de Spearman se determinó un grado de interrelación de las variables bastante significativo, lo que resulta en una aseveración de la hipótesis alternativa la cual plantea que el Clima Organizacional incide en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.

En relación a los objetivos específicos, mediante el análisis estadístico de las respectivas hipótesis, se considera que estos han sido alcanzados. Se puede señalar que existe una correlación alta entre la Gestión Institucional (Variable X1) y La Formación Profesional (Variable Y), en relación a los Retos Individuales (Variable X2) y Formación Profesional (Variable Y), se obtuvo un resultado que plantea una correlación muy alta, reafirmando la incidencia de una sobre la otra. Así mismo, entre Interacción (Variable X3) y Formación Profesional (Variable Y) se obtuvo una correlación significativamente alta, lo que permite señalar que todas las variables analizadas tienen correlación entre ellas.

Conforme a los resultados obtenidos, la presente investigación bosqueja una perspectiva ecuánime con relación la importancia del estudio de los factores que pueden determinar el clima organizacional, siendo de mayor relevancia el campo de estudio, pues

las Instituciones de Educación Superior resultan ser pilares fundamentales para el desarrollo social de un país, tomando en consideración la dependencia de la calidad de la educación impartida por el personal docente, en relación a sus perspectivas del ambiente de trabajo, repercutiendo, como ha sido demostrado, en su formación profesional, la cual está directamente relacionada con el desempeño laboral. A estas concepciones, se debe sumar el poco interés por plantear estudios de este tipo o relacionados a nivel nacional o regional que determinen un panorama más esclarecedor de la situación de formación profesional del docente universitario y de cuál es la incidencia que el clima organizacional ejerce en la misma, con la finalidad de plantear planes enfocados en una cadena de beneficios: clima organizacional – docente – calidad de educación – futuro profesional - sociedad.

El autor Quispe De La Torre (2014), en la investigación planteada en un Instituto de Educación de la ciudad de Lima, Perú, plantea que existe una amplia relación entre el clima organizacional y la percepción de la Imagen que la institución proyecta en estudiantes, personal docente y comunidad en general, he aquí una nuevo enfoque que corrobora una vez más que el clima organizacional tiene una amplia incidencia en diferentes ámbitos y que este puede determinar la calidad de la educación, lo que determina un enfoque social que debiera resultar de amplio interés para los pueblos.

Por su parte, En el artículo denominado Dirección por Procesos en la Universidad de los autores: Alonso A., Michelena E., Robaina D. (2013), desarrollado en La Habana, Cuba, se ha discernido un enfoque que determina que la gestión universitaria se debe desarrollar bajo el enfoque de procesos, lo que permite realizar una gestión universitaria enfocada en los resultados, concepción que se relaciona con uno de los planteamientos a

desarrollarse en la posterior propuesta, debido a que los resultados obtenidos determinan que varias de las dimensiones estudiadas (retos individuales, competencia profesional) pueden responder a una gestión por procesos con enfoque en resultados, permitiendo la eficiencia en las evaluaciones de desempeño, contribuyendo así a un clima organizacional claro y satisfactorio.

Existen diferentes ámbitos que pueden relacionarse con el clima organizacional, sin duda alguna éste abarca una influencia amplia en el desempeño y puede ser determinante para la consecución de objetivos. En el contexto educativo, éste debiera tomar un lugar protagónico para la inclusión de normas y reglamentos generales o internos, con la finalidad de asegurar la calidad educativa y, el desarrollo y formación de los actores de la educación superior (docentes y estudiantes), dentro del contexto de la educación como factor determinante del avance de la sociedad.



## **CAPITULO 5: IMPACTOS**

### **5.1. Propuesta para la solución del problema**

#### **PLAN DE MEJORA CONTINUA EN EL CLIMA ORGANIZACIONAL DE LAS IES MANABITAS**

##### **5.1.1. Introducción**

Dadas las conceptualizaciones planteadas y analizadas en el inicio de la presente investigación, se fundamenta la estrecha relación que existe entre el clima organizacional y el desempeño profesional. Ajustando esta premisa con el objeto de estudio y en relación a la información recabada, resulta imperativo proponer estrategias que sean direccionadas hacia el mejoramiento del clima organizacional en las IES manabitas, con la finalidad de aportar al desarrollo profesional de los docentes, aumentando la productividad de los mismos y generando una mejor calidad educativa.

El presente plan se divide en dos fases: Acciones Administrativas y Programa de Capacitación. La duración del mismo está proyectada para dos años, con un alcance de los dos períodos lectivos anuales que se desarrollan en las IES manabitas:

Período 2018-2019 (1)	Mar – Sept. 2018
Período 2018-2019 (2)	Sept 2018 – Feb. 2019
Período 2019-2020 (1)	Mar – Sept. 2018
Período 2019-2020 (2)	Sept 2019 – Feb. 2020

La fase de Acciones Administrativas tiene una implicación que puede ser constante, sin embargo, se plantea su aplicación en los dos próximos años, que

comprenden dos semestres lectivos anuales. En relación a la fase de Capacitación, su implicación será de forma anual.

Año	Períodos	Fases	
		Acciones Administrativas	Capacitación
2018	(1) Mar – Sept. 2018	x	X
	(2) Sept 2018 – Feb. 2019	x	
2019	(1) Mar – Sept. 2018	x	X
	(2) Sept 2019 – Feb. 2020	x	

**Tabla 79: Fases y períodos de la propuesta**

**Elaborado por: Investigador**

### **5.1.2. Objetivo General del Plan**

Contribuir al mejoramiento del clima organizacional de las IES de la provincia de Manabí, con la finalidad de aportar a la eficiencia de la formación profesional del personal docente de las mismas.

### **5.1.3. Desarrollo de Estrategias**

#### **5.1.3.1. Fases del Plan**

##### **5.1.3.1.1 Acciones Administrativas**

#### **ÁREA:**

Logro – Reconocimiento y Logro de objetivos

#### **RESPONSABLE:**

Departamento de Administración del Talento Humano

## PERÍODO DE EJECUCIÓN:

Períodos lectivos: 2018 – 2019 (1), 2018 – 2019 (2), 2019 – 2020 (1), 2019 – 2020 (2).

## DESARROLLO:

OBJETIVO DE LA ACCIÓN	INTERVENCIÓN	PERSONAL OBJETIVO	RECURSOS
Reforzar la identificación del profesor con la universidad, a través del reconocimiento de logros individuales y de equipo; de manera que el éxito obtenido en el desempeño laboral sea motivado en continuidad.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniones mensuales en las cuales se trate de los logros y fracasos en las diferentes unidades académicas.</li> <li>• Mantener la comunicación, decano – profesor de manera abierta a fin de establecer objetivos claros, concretos y factibles.</li> <li>• Establecimiento de metas individuales, por carrera o facultades que podrán ser propuestas por el mismo equipo de profesores de manera democrática.</li> <li>• Las metas deberán establecerse con tiempos límites, para que el reconocimiento o fracaso tengan parámetros de medición.</li> <li>• Establecer objetivos medibles y darles seguimiento en las reuniones quincenales.</li> <li>• Metas adicionales en el área de capacitación, profesionalización y desarrollo de competencias laborales podrán ser propuestas después de detectar las debilidades individuales.</li> </ul>	Todo el personal docente que labora actualmente en las universidades manabitas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura: La programación mensual de las reuniones deberá considerar el ambiente donde se realizarán las reuniones, dependiendo del número de personas de cada unidad académicas podrán realizarse en la oficina del director, decano o bien, en alguna sala de sesiones anexa.</li> <li>• Materiales y Equipo: Es conveniente contar con un pizarrón blanco, donde anotar las ideas importantes que se traten durante la sesión.</li> <li>• Personal: Para esta intervención no figura la necesidad de personal adicional.</li> <li>• Tiempo estimado: Cada reunión durará un mínimo de 40 minutos y un máximo de 90 minutos.</li> <li>• Presupuesto: En este aspecto debe considerarse la inversión en relación a los reconocimientos económicos. Deberá incluirse en el presupuesto de cada unidad académica el rubro de un bono por metas alcanzadas, o bien, el costo de cualquier tipo de reconocimiento que haya sido aprobado.</li> </ul>

Tabla 80: Desarrollo Fase Acciones Administrativas/Logro

Elaborado por: Investigador

**ÁREA:**

Comunicación Interna – Publicación de Información.

**RESPONSABLE:**

Departamento de Administración del Talento Humano

**PERÍODO DE EJECUCIÓN:**

Períodos lectivos: 2018 – 2019 (1), 2018 – 2019 (2), 2019 – 2020 (1), 2019 – 2020 (2).

**DESARROLLO:**

OBJETIVO DE LA ACCIÓN	INTERVENCIÓN	PERSONAL OBJETIVO	RECURSOS
Mantener de forma óptima los canales estratégicos de comunicación, a fin de que el personal docente esté enterado de las actividades que las unidades académicas están realizando.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contar con carteleras informativas en cada unidad académica dentro de las universidades, que provean de información relevante al personal docente.</li> <li>• Actualizar constantemente la información publicada en las carteleras informativas.</li> </ul>	Todo el personal docente que labora actualmente en las universidades manabitas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura: Ninguna adicional a la estructura actual de la unidad académica.</li> <li>• Materiales y Equipo: Carteleras de corcho para cada área de circulación importante dentro de las instalaciones, tachuelas, hojas.</li> <li>• Personal: Debe ser designado un responsable de las comunicaciones dentro de cada área académica para proveer la información a publicar en las carteleras de información.</li> <li>• Tiempo estimado: La información debe ser actualizada cada semana.</li> <li>• Presupuesto: En este aspecto debe considerarse la inversión en los materiales y equipos detallados anteriormente.</li> </ul>

Tabla 81: Desarrollo Fase Acciones Administrativas/Comunicación

Elaborado por: Investigador

### 5.1.3.1.2 Programa de Capacitación

#### ÁREA:

Gestión – Seminario de Gestión Administrativa

#### RESPONSABLE:

Departamento de Administración del Talento Humano

#### PROVEEDOR SUGERIDO:

Externo – CES – Alguna Universidad Pública o Privada del País

#### PERÍODO DE EJECUCIÓN:

Primer Semestre del 2018. Antes de dar inicio al periodo lectivo Mar – Sept. 2018 (1).

#### DESARROLLO:

OBJETIVO DE LA CAPACITACIÓN	INTERVENCIÓN	PERSONAL OBJETIVO	RECURSOS
Mejorar los procesos de gestión administrativa dentro de las universidades y distintas unidades académicas, a través de la dotación de herramientas y conocimientos sobre gestión adquiridas en un seminario – taller.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seminario – taller en el cual se diagnosticarán las principales inconsistencias en los procesos administrativos, otorgando a los asistentes nuevas herramientas de manejo administrativo.</li> <li>Inclusión de actividades destinadas a la mejora del clima laboral en el POA (Plan Operativo Anual) de cada una de</li> </ul>	Todo el personal docente que labora actualmente en cada una de las IES manabitas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Infraestructura: El seminario-taller se realizará en un salón o auditorium proporcionado por cada una de las IES.</li> <li>Materiales y Equipos: Se deberá contar con proyector, laptop, impresora, folders, pizarra, tiza líquida, borrador de pizarra, hojas, esferográficos, material de escritura.</li> <li>Personal: Se deberá contar con un capacitador quien al final aportará en evaluación final en el desarrollo del nuevo POA.</li> </ul>

	las universidades manabitas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiempo Estimado: El seminario-taller durará dos semanas de lunes a viernes, con 4 horas diarias de clases, con la finalidad de cubrir las horas requeridas por el CES y para que el certificado de asistencia y aprobación sirva como instrumento calificador para el escalafón docente.</li> <li>• Presupuesto: Se debe considerar el rubro destinado en el presupuesto anual de la IES en lo que corresponde a la capacitación de Directivos, personal docente, personal de apoyo y de servicios generales.</li> </ul>
--	------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 82: Desarrollo Fase Capacitación/Gestión

Elaborado por: Investigador

**ÁREA:**

Relaciones Humanas – Seminario Taller de Gestión de Relaciones Humanas y Team Building.

**RESPONSABLE:**

Departamento de Administración del Talento Humano

**PROVEEDOR SUGERIDO:**

Externo – CES – Alguna Universidad Pública o Privada del País

**PERÍODO DE EJECUCIÓN:**

Primer Semestre del 2019. Antes de dar inicio al periodo lectivo Mar – Sept. 2019 (1).

**DESARROLLO:**

OBJETIVO DE LA CAPACITACIÓN	INTERVENCIÓN	PERSONAL OBJETIVO	RECURSOS
<p>Mejorar los procesos de interrelaciones dentro de las IES manabitas con el fin de que se establezcan relaciones positivas entre los docentes universitarios.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminario – taller que se enfocará en otorgar herramientas a los docentes universitarios para gestionar sus relaciones con el resto de personal docente.</li> <li>• Team Building, es un taller vivencial y coaching grupal para resolución de conflictos.</li> </ul>	<p>Todo el personal docente que labora actualmente en las universidades manabitas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infraestructura: El seminario-taller se realizará en un auditorio proporcionado por cada una de las IES. El Team Building se deberá realizar en un espacio abierto o área verde.</li> <li>• Materiales y Equipos: Se deberá contar con proyector, computadora, carpetas, hojas y esferos.</li> <li>• Personal: Se deberá contar con uno o varios capacitadores que intervengan en el seminario taller, para el Team Building se necesitará de un moderador.</li> <li>• Tiempo Estimado: El seminario-taller durará como máximo 3 días, siendo el día final dedicado a la realización del Team Building como cierre del taller.</li> <li>• Presupuesto: Se debe considerar el rubro destinado a él o los capacitadores del seminario - taller, además del material didáctico utilizado en el mismo.</li> </ul>

**Tabla 83: Desarrollo Fase Capacitación/Relaciones Humanas**

Elaborado por: Investigador

## 5.2. Costo de implementación de la propuesta

Para la implementación de las estrategias propuestas es necesario considerar los rubros incurridos, los cuales deberán ser incluidos en los respectivos POAs (Plan Operativo Anual) de cada una de las IES de la provincia de Manabí, con la finalidad de que todas las acciones que se van a desarrollar sean planificadas y cuenten con una asignación de presupuesto. A continuación, se detallan los costos:

Tipos de gastos	Implicación				Total rubro
	Análisis inicial	Diseño	Ejecución	Evaluación	
Pago al personal directo a la gestión	X	x	x	x	1.200,00
Pago al personal indirecto		x	x		2.000,00
Pago a los Capacitadores			x		10.000,00
Transporte para los Capacitadores			x		3.000,00
Alimentación para los Capacitadores			x		2.400,00
Alojamiento para los Capacitadores			x		3.200,00
Materiales de Oficina	X	x	x	x	720,00
Materiales para los participantes (capacitaciones y reuniones)		x	x	x	2.000,00
Impresión y Reproducción		x	x	x	1.300,00
Reconocimientos Económicos			x		15.000,00
Imprevistos	X	x	x	x	900,00
<b>Total Estimado</b>					<b>41.720,00</b>

**Tabla 84: Costo de implementación**

**Elaborado por: Investigador**



### **5.3. Beneficios de la Propuesta**

Con la implementación de las estrategias propuestas, a través del objetivo central planteado, el cual se enfoca en contribuir al mejoramiento del clima organizacional de las IES de la provincia de Manabí, con la finalidad de aportar a la eficiencia de la formación profesional del personal docente de las mismas, se pretende tener un aporte en beneficio de otras Universidades y por ende a la República del Ecuador, planteando un enfoque de cuestionamiento social ante el clima organizacional y su incidencia en el desarrollo, formación y desempeño profesional de los docentes universitarios, lo que por consecuencia repercute de manera significativa en la formación académica de los futuros profesionales del Ecuador, quienes son educados por estos docentes. Se pretende entonces instaurar un precedente que enfoque la necesidad de aplicar no solo leyes, normativas o estamentos que regulen y determinen el accionar en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador, sino también la planificación y aplicación de planes operativos que conlleven al mejoramiento del clima organizacional de estas instituciones como mecanismo de mejora de la calidad de la educación superior.

Se determina entonces que el principal beneficio a obtenerse mediante el desarrollo de la presente propuesta es plantear un precedente de carácter social para su posterior estudio y aplicación en todas las Instituciones de Educación Superior de la República del Ecuador.

En el campo directo de aplicación se pretende alcanzar los siguientes beneficios:

Asegurar que el componente de ambiente social influya en la productividad de los docentes de IES de la Provincia de Manabí

Instaurar un modelo con base en la competitividad para el logro de objetivos y reconocimientos para influir de manera positiva en el clima organizacional en las IES de la Provincia de Manabí.

Alcanzar niveles de satisfacción altos entre los docentes de las IES manabitas para influenciar su formación profesional, la productividad laboral y por ende la calidad educativa.

Fortalecer y actualizar conocimientos de las nuevas tendencias de los Recursos Humanos, mediante la fase de capacitación a aplicar en las IES manabitas.

## CONCLUSIONES

Una vez que se ha culminado con la investigación, de acuerdo a los objetivos planteados y a los resultados obtenidos, es importante señalar y establecer las siguientes conclusiones:

- a. De acuerdo a la evaluación general del Clima Organizacional en opinión de los docentes encuestados, este va de medianamente satisfactorio a satisfactorio en las instituciones sujetas a estudio, encontrando que las dimensiones estudiadas de esta variable tienen incidencia en la misma y por consecuencia en la variable dependiente de Formación Profesional.
- b. De la investigación realizada es importante señalar que la Hipótesis General señalada por el investigador, ha sido comprobada, en el sentido de que, aplicando los estadísticos requeridos para el efecto, se demuestra que el Clima Organizacional incide en la Formación Profesional de los Docentes de las IES de la Provincia de Manabí, República del Ecuador.
- c. Todo lo antes aseverado permite indicar que efectivamente la Hipótesis Específica que está compuesta por la variable Gestión Institucional afecta a la Formación profesional de los docentes de estas IES y cuyo resultado debe ser observado por las partes interesadas en el mejoramiento institucional.
- d. Se desprende así mismo, que los Retos Individuales influyen en la Formación Profesional de los profesores de educación superior en Manabí, lo cual podría en su momento ser una fortaleza para el desarrollo organizacional.

e. Concomitantemente se demuestra que la Interacción Institucional impacta en la formación profesional de los docentes, destacándose la aprensión de cada uno para lograr una mejor percepción por parte de la ciudadanía local, provincial y nacional.

f. Como conclusión final, se destaca que la investigación realizada ha conllevado a presentar un panorama esclarecedor en relación a las IES de la provincia de Manabí, de la República del Ecuador, sin embargo, los resultados encontrados determinan que la factibilidad para la realización de un estudio macro a lo largo de la república ecuatoriana resulta, no solamente viable sino imperativo, dada su relevancia en torno a la consecución de objetivos evaluatorios investigativos para proceder a acciones operativas, en miras al aseguramiento de la mejora de la calidad de la educación superior.

## RECOMENDACIONES

- a. Resulta importante que las autoridades académicas de las diferentes IES de la Provincia de Manabí, consideren que el Clima Organizacional si está afectando a la Formación profesional de sus docentes, y que tomen las medidas adecuadas para hacer de esto una Fortaleza Institucional.
- b. La Gestión Administrativa es parte fundamental para el desarrollo de las organizaciones y que de manera indirecta afecta la tarea de formación profesional que tienen los profesores, por lo que deben mejorar en este aspecto y coadyuvar al desarrollo de la institución.
- c. Dentro de la dirección adecuada de los Recursos Humanos, es importante el deseo de superación de sus miembros y motivarlos para que ellos consideren importante ser evaluados y promovidos por su capacidad e intelecto, y que aquellos retos que tiene cada uno, se la fuente de inspiración para poder lograr objetivos de preparación y así engrandecer a la institución.
- d. Puesto que uno de los elementos más importantes de una institución es la interacción entre las personas y aunque el elemento cognitivo es parte de la rutina diaria, no es menos cierto que las relaciones entre compañeros y el deseo de colaboración de ellos, parte del ambiente en el cual se labora, por lo tanto, se debe acentuar este aspecto en todos los ámbitos, políticos, sociales, deportivos y culturales.
- e. Finalmente, que se enaltezca la labor del docente que imparte conocimientos y experiencia, y que, por lo tanto; resulta necesario proveerle aprendizaje continuo para

lograr que los objetivos de la institución sean alcanzados de manera adecuada, lo que consistiría un paso fundamental para su acreditación como IES en la República del Ecuador.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, G. (1992). *El constructo “clima organizacional”. Concepto, teorías, investigaciones y resultados relevantes*. Revista Interamericana de Psicología Ocupacional, 11(1-2).
- ANZOLA, M. O. (2003). *Una mirada de la cultura corporativa*. Editorial Universidad externado de Colombia. Colombia.
- ARGYRIS, C. (1957). *Personalidad y Organización*. New York: Harper and Row.
- ATKINSON, J. W. (1964) *Una introducción a la motivación*. Princeton, N. J.: van Nostrand.
- BEYER, Landon. *The relevance of philosophy of education [en línea]. An essay review of Discipleship or Pilgrimage?: The Educator's Quest for Philosophy by Tony W. Johnson*. Albany: State University of New York Press. EBSCO Publishing, 2003 [consulta 14 Abril 2004].
- BREDO, Eric. *How can philosophy of education be both viable and good. Educational Theory [en línea].* Volume 52, (Number 3), 2002, p. 263-271, University of Illinois, EBSCO Publishing.
- BRUNET, L. (1987). *El clima de trabajo en las organizaciones: Definición, Diagnóstico y Consecuencias*. Editorial Trillas. México.
- BRUNET, L. (1992) 1. *El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias*. México: Trillas.
- BURBULES, Nicholas. *The dilemma of philosophy of education : “relevance” or critique ? Part two. Educational Theory [en línea].* Volume 52, (Number 3), 2002, p. 349-357, University of Illinois, EBSCO Publishing.
- CAMPBELL, J. P., DUNNETTE, M. D., LAWLER, E. E., & WEICK, K. E. (1970) *Managerial behavior, performance and efectiveness*. New York: McGraw-Hill.

- CEBRIÁN, Manuel; VAIN, Pablo. (2008). *Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales*. Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, Sevilla, n. 32, marzo, p. 117-129, 2008. Disponible en: <<http://www.sav.us.es /pixelbit/pixelbit/articulos/n32/8.pdf>>.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. (2003). *Docência na universidade: professores inovadores na USP*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118. Disponible en: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-5742003000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5742003000100003&lng=es&nrm=iso)>
- CHÁVEZ, Justo. (2003). *Filosofía de la educación superior para el docente*. Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- CHIAVENATO, I. (1992). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Tercera Edición. Editorial Mc Graw Hill. México. D.F.
- CHIAVENATO, I. (2004). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Séptima Edición. Editora McGraw-Hill.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (2008). Ciudad Alfaro: Asamblea Constituyente.
- CORNELL, F. (1955). *Administración socialmente perceptiva*. Phi Delta Kappa, 36(6).
- DESSLER, G. (1979). *Organización y Administración*. Editorial Prentice-Hall.
- ESCOBAR, M. (2014). *La idea de progreso en los discursos de estandarización de las organizaciones*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT – HEC Montreal Canadá .
- FAYOL, H. (1916) *Administración Industrial y General*.
- FERNÁNDEZ, T (2004) *CLIMA ORGANIZACIONAL EN LAS ESCUELAS. UN ENFOQUE COMPARATIVO PARA MÉXICO Y URUGUAY*. Revista Electrónica



- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [Revista en línea], 2(2). Disponible: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf>.
- FOLLARI, Roberto. (1996) *Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación*. En: *Teoría y educación*. Alicia de Alba (coord.). México, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 76.
- FRANCIS, Susan. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: Una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. Educación, San José, v. 30, n. 001, p. 31-49, 2006. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44030103>.
- GARCIA, M; IBARRA, L. (2012). *Diagnóstico de clima organizacional del departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato*. [Página Web en línea] Disponible: [http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/definicion\\_clima\\_organizacional.html](http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1158/definicion_clima_organizacional.html)
- GÓMEZ, M. (2009). *Desarrollo de un modelo de evaluación de la gestión del conocimiento en empresas de manufactura*. Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid.
- GONCALVES, A (2000). *Fundamentos del Clima Organizacional. Sociedad americana para la sociedad*. [Página Web en línea] Disponible: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/clio.htm>.
- GONZÁLEZ, J. M. (2000). *Clima Educativo Universitario*. Ediciones de la Universidad Ezequiel Zamora. Colección Docencia Universitaria.
- GROSS, B. (2008). «Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado» [artículo en línea]. REIRE: Revista d’Innovació i Recerca en Educació. N.º 1, pág.1-10. <<http://www.raco.cat/index.php/reire>>
- GUILLEN GESTOSO, C.; GUIL BOZAL, R. (2000). *Psicología del trabajo para relaciones del trabajo*. Editora McGraw-Hill.

- HELLRIEGER, D., SLOCUM, J. W, (1974). *Clima organizacional: objetivos, investigación y contingencias*. Academy of Managment Journal.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R, FERNÁNDEZ COLLADO, C. P. BAPTISTA LUCIO, P. (2006). *Fundamentos de la Metodología de la Investigación*. México, DF, México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- HERNÁNDEZ, Ana. (2002). *Los desafíos de la docencia universitaria*. Educación, San José, v. 26, n. 002, p. 117-124, 2002. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44026212>>.
- HITT, Michael, BLACK, Stewart y PORTER, Michael; "Administración", Novena Edición, Pearson Educación, 2006, Pág. 8.
- HODGETHS, R y ALTMAN, S (1987). *Comportamiento Organizacional*. México. Nueva Editorial Interamericana.
- KOYS, D, J.; Decosttis, T, A. (1991). *Inductive Measures of Psychological Climate*. Human Relations.
- LITWIN, G.H. y STRINGER, R.A. (1968). *Motivación y clima organizacional*. Boston: Harvard Business School Press.
- MANOSALVAS, A., MANOSALVAS, L., & NIEVES, J. (2015). *El clima organizacional y la satisfacción laboral: un análisis cuantitativo riguroso de su relación*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT .
- MARTÍN BRIS, M (2000). *Clima de Trabajo y Organizaciones que Aprenden*. Educar, 27(2).
- MARTINEZ, B. *Análisis del clima laboral*. México, 2.001. p 4.
- MONTENEGRO, Helena; FUENTEALBA, Rodrigo. (2008). *El formador de futuros profesionales: una forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria*. Calidad en la Educación, Osorno, n. 32, p. 235-251. 2010.

Disponible en  
[:http://www.cned.cl/public/seccionpublicaciones/doc/67/cse\\_articulo\\_907.pdf](http://www.cned.cl/public/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo_907.pdf).

MONTERO, Patricio. (2003). *Desafíos para la profesionalización del nuevo rol docente universitario. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro*, v. 15, n. 56, p. 341-350, 2007. Disponible en:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-403620070003000003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-403620070003000003&lng=es&nrm=iso)

MOORE, T. W. (1998). *Introducción a la filosofía de la educación*. México, Editorial Trillas, pag. 22.

PACE, C. (1968). *El Concepto de Clima Organizacional. En Tagiuri, R. & Litwin, G. Clima Organizacional, exploración de un concepto*. Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.

PELAES LEÓN, O. (2010). *Relación entre el clima organizacional y la satisfacción del cliente en una empresa de servicios telefónicos*". Lima: Universidad Mayor de San Marcos.

PÉREZ DE MALDONADO, I. (1997). *El clima y la Satisfacción en el Trabajo como fundamentos del éxito de principios del próximo milenio*. Conferencia presentada en la 1er. Simposio Colombiano sobre Clima Organizacional. Medellín.

PRETTO, Nelson De Luca; ROCHA, Nicia Cristina. *A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. Educar em Revista, Curitiba*, n. 37, p. 153-169, 2010. Disponible en:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200010&lng=es&nrm=iso)

QUISPE DE LA TORRE, D. (2014). *Clima laboral y percepción de la imagen institucional en el instituto de educación superior tecnológico público "Juan Velasco Alvarado" año 2013*. Lima, Perú: Instituto para la Calidad de la Educación Sección Posgrado.

- QUISPE DE LA TORRE, D. (2014). *El clima organizacional y su relación con el estilo del liderazgo del director de la Institución Educativa N.º 5170 Perú Italia de Puente Piedra, provincia y región Lima, año 2013*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- RAMOS, Gerardo. (2000) *La actividad humana y sus formas fundamentales: un estudio desde la filosofía*. Cuba, Universidad de Matanzas, 1996.
- RAMOS, Gerardo. *Filosofía y actividad: implicaciones para la formación humanística del profesional universitario de las Carreras Técnicas*. Tesis doctoral. Cuba, Universidad de La Habana.
- RAMOS. Gerardo. (2005) *Los fundamentos filosóficos de la educación con reconsideración crítica de la filosofía de la educación*. Revista Iberoamericana. N°38/8 (ISSN.1681-5653).
- REINOSO ALARCÓN, Hernaldo; ARANEDA C, Blas Germán. (2007) *Diseño y validación de un modelo de medición del clima organizacional basado en percepciones y expectativas*. 1, Concepción: Universidad del Bio Bio, 2007, Vol. 6.
- ROBBINS, S.P. y COULTER, M., (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- ROBBINS, Stephen P.; COULTER, Mary. *Administración*. Octava ed. Pearson Educación, México, 2005.
- ROBLEDO, J. (2012). *Facilitadores de la creación de conocimiento organizacional*. Medellín, Colombia: Universidad EAFIT.
- RODRÍGUEZ, D. (1999). *Diagnóstico Organizacional*. Editorial Alfaomega. México. D.F.

- RODRÍGUEZ, M. (2004). *La Teoría del Aprendizaje Significativo. Centro de Educación a Distancia. España.* [Artículo en línea]. Disponible en: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>.
- RUIZ, A. (2015). *Modelo comunicacional centrado en la programación neurolingüística orientado a la optimización de las relaciones humanas en la organización universitaria.* Junin, Venezuela: Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, sede de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- SANTILLÁN, BERMÚDEZ & MONTAÑO (2011) *Horizontes Educativos*, 16 (4) p 43-36.
- SAVIANI, DEMERVAL y otros. (1998). *Filosofía da educação brasileira. Brasil, Civilização Brasileira.*
- SEISDEDOS, N. (1996). “*El clima laboral y su medida*”, Revista “Psicología del Trabajo y de las Organizaciones” (Núm. 2).
- SHULMAN, Lee. (1987). *Knowledge and teaching. Foundations of the new reform.* Harvard Education Review, Cambridge, 57(1).
- TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio (2002), Nuevos tiempos y nuevos docentes, ponencia presentada en la Conferencia Regional “*O Desempenho dos professores na America Latina e Caribe. Novas Prioridades*”, BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 12 de julio de 2002.
- TELLEZ, R (2005). *La Influencia del Clima Organizacional en la Calidad de la Educación. Ser profesor Universitario.* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.serprofesorUniversitario.pro.br/index.asp>.
- TOALA, S. (2014). *Diseño de clima organizacional como mecanismo de atención y su incidencia en el desempeño profesional de los servidores públicos del Ilustre Municipio de Jipijapa-2013.* Trujillo, Perú: Universidad Privada Antenor Orrego.

- TORO, F. (1998). *Predicción del Comportamiento del Personal a parte del Análisis del Clima Organizacional*. *Interamericana de Psicología Ocupacional*. 14 (3).
- TORO, F. (2001). *El clima organizacional. Perfil de empresas colombianas*. Colombia: Cincel.
- TOVAR-GÁLVEZ, Julio. (2008). *Modelo metacognitivo como integrador de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje de las ciencias, y su relación con las competencias*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 46, n. 7. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2161Tovarv2.pdf>>.
- TUBAN, R. J. (2000): “*El clima organizacional*”, en [www.intermanager.com](http://www.intermanager.com)
- WILSON, John. (2003). *Perspectives on the philosophy of education*. *Oxford Review of Education* [en línea]. Volume 29, (Number 2), Inglaterra, Carfax Publishing.
- ZANCUDO, M. (1992). *Factores Asociados a la Percepción del Ambiente Interno Organizacional de Docentes Universitarios*. *Interamericana de Psicología Ocupacional* 11 (1 y 2).

## ANEXOS

## MATRIZ DE CONSISTENCIA

**TÍTULO:** El Clima Organizacional y su incidencia en la Formación Profesional de los Docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la Provincia de Manabí, República del Ecuador

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	VARIABLES DE ESTUDIO	DIMENSIONES	INDICADORES	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
<p><b>1. PROBLEMA GENERAL</b></p> <p><i>¿De qué manera el clima organizacional incide en la formación profesional del docente en las instituciones de educación superior (IES), de la provincia de Manabí, República del Ecuador?</i></p> <p><b>2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS</b></p> <p>2.1. <i>¿En qué medida la Gestión Institucional AFECTA a la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador?</i></p> <p>2.2. <i>¿En qué grado los Retos Individuales INFLUYEN en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador?</i></p>	<p><b>1. OBJETIVO GENERAL</b></p> <p><i>Establecer que el clima organizacional incide en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.</i></p> <p><b>1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b></p> <p><b>1.1.</b> <i>Establecer en qué medida la Gestión Institucional AFECTA a la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.</i></p> <p><b>1.2.</b> <i>Determinar en qué grado los Retos Individuales INFLUYEN en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de</i></p>	<p><b>1. HIPÓTESIS GENERAL</b></p> <p><i>El Clima Organizacional INCIDE en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador</i></p> <p><b>2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</b></p> <p><b>2.1.</b> <i>La Gestión Institucional AFECTA a la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.</i></p> <p><b>2.2.</b> <i>Los Retos Individuales INFLUYEN en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.</i></p>	<p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE (X)</b></p> <p>CLIMA ORGANIZACIONAL</p>	<p><b>GESTIÓN INSTITUCIONAL</b></p> <p><b>RETOS INDIVIDUALES</b></p> <p><b>INTERACCIÓN</b></p>	<p>DESEMPEÑO INSTITUCIONAL</p> <p>GESTIÓN DE LA CALIDAD</p> <p>DISEÑO DE PLANES INSTITUCIONALES</p> <p>ASIGNACIÓN DE TRABAJO</p> <p>EQUIPO DE TRABAJO</p> <p>APTITUD DE CAMBIO</p> <p>DESARROLLO DE HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS</p> <p>STÁNDARES DE DESEMPEÑO</p> <p>SUMINISTROS DE RECURSOS</p> <p>INFORMACIÓN</p> <p>RECONOCIMIENTO</p>	<p><b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b></p> <p>El tipo de investigación que se adopta al presente trabajo es de NO ESPERIMENTAL – TRANSVERSAL.</p> <p>El método de la investigación es Cuali – Cuantitativa.</p> <p><b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b></p> <p>Para el presente trabajo de investigación y de acuerdo a su naturaleza corresponde al diseño Causal Descriptiva.</p> <p><b>TÉCNICA</b></p> <p>Se aplicó la técnica de la encuesta estructurada cuyo instrumento fue un cuestionario.</p> <p><b>POBLACIÓN</b></p> <p>La población estuvo conformada por 2.489 personas que conforman el número total de</p>

<p>2.3 ¿En qué medida la Interacción Institucional IMPACTA en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador?</p>	<p>Manabí, República del Ecuador.</p> <p>1.3. Verificar en qué Medida la Interacción Institucional IMPACTA en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.</p>	<p>2.3. La Interacción Institucional IMPACTA en la Formación Profesional del docente en las Instituciones de Educación Superior (IES) de la provincia de Manabí, República del Ecuador.</p>	<p><b>VARIABLE DEPENDIENTE (Y)</b></p> <p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>	<p><b>COMPETENCIA PROFESIONAL</b></p> <p><b>EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN</b></p>	<p>ORGULLO PERSONAL</p> <p>ACTUACIÓN LABORAL</p> <p>MEJORA CONTINUA</p> <p>EFICACIA</p> <p>EFICIENCIA</p> <p>IDONEIDAD ACADÉMICA</p> <p>LIDERAZGO ACADÉMICO</p> <p>RESPONSABILIDAD</p>	<p>Docentes de las 5 Universidades de la Provincia de Manabí.</p> <p>Para obtener la muestra se utilizó la siguiente fórmula:</p> $n = \frac{z^2 P Q N}{E^2(N - 1) + Z^2 P Q}$ <p>n= ¿? (tamaño de la muestra)</p> <p>E<sup>2</sup>= 0.05 (Margen de error)</p> <p>P = 50% (probabilidad de que ocurra el evento)</p> <p>Q = 50% (probabilidad de que no ocurra el evento)</p> <p>Z<sup>2</sup>= 1.96 (nivel de confianza)</p> <p>N = Población (2.489)</p> <p>El resultado obtenido fue de 332,91 personas a encuestar.</p> <p>Redondeando dicho valor fue de 333 encuestados.</p> <p>Para el procesamiento de los datos se utilizó el SPSS versión 24 y los estadísticos de Combrach, Pearson y Kendall.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



## **MODELO DE ENCUESTA**



**UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS  
FUNDADA EN 1551**

**FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS  
UNIDAD DE POSGRADO**

**PROYECTO DE TESIS DE GRADO  
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:**

**DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN**

**AUTOR: TEMÍSTOCLES DEODATO LOOR CHÁVEZ**

**TEMA:**

**“EL CLIMA ORGANIZACIONAL Y SU INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN  
PROFESIONAL DEL CAPITAL INTELECTUAL DOCENTE EN LAS IES DE  
MANABÌ, REPÚBLICA DEL ECUADOR. PERIODO 2016”**

**Señor Docente:** Se le pide muy comedidamente responda las siguientes interrogantes, ya que las mismas servirán para realizar una investigación sobre su formación profesional como Docente Universitario, y cuyas respuestas serán confidenciales y anónimas, además de ser incluidas en el presente trabajo de Investigación.  
Gracias.

**Elija una de las alternativas de respuestas con el valor que le corresponde:**

**S= Siempre (5)**

**F= Frecuentemente (4)**

**AV= alguna vez (3)**

**CN= Casi Nunca (2)**

**N= Nunca (1)**

Nº	AFIRMACIÓN	S	F	AV	CN	N
		5	4	3	2	1
1	La comunidad reconoce la gestión de calidad de nuestra Universidad					
2	Soy parte de un buen equipo de trabajo					
3	Tengo la autonomía requerida para realizar mi trabajo					
4	Considero adecuados e importantes los proyectos sociales de la Institución					
5	Cumplo con las tareas asignadas, normas y orientaciones de trabajo					
6	En mi tarea docente puedo desarrollar mis habilidades y conocimientos					
7	Se cuenta con una planificación institucional que guía nuestras actividades					
8	La información y la comunicación fluye de manera directa y oportuna					
9	Se reconocen adecuadamente las tareas que realizo					
10	Recibo la formación necesaria para desempeñar correctamente mi tarea docente					
11	El trabajo está claramente definido y estructurado					
12	Me resulta fácil expresar mis opiniones en mi lugar de trabajo					
13	Tengo disponible la información Académica, Misión; Visión y Objetivos de la Institución					
14	Dispongo de los materiales y recursos necesarios para realizar mi trabajo docente					
15	Me adapto rápidamente a los cambios en mi trabajo					
16	Me siento orgulloso de pertenecer a esta Institución					
17	Estoy comprometido con las metas de la institución					
18	Cuento con la colaboración de mis compañeros docentes					
19	Las promociones de los docentes se realizan de manera justa					
20	Tengo el sentimiento de búsqueda de mejora continua de mi desempeño personal					

<b>21</b>	El sistema de evaluación y promoción ayuda al crecimiento profesional de los docentes					
<b>22</b>	Me enorgullezco por mi desempeño en la Institución					
<b>23</b>	Las presiones y críticas recibidas exceden a los reconocimientos y estímulos					
<b>24</b>	Me siento partícipe del nuevo proyecto de la Universidad					
<b>25</b>	Considero que los valores que se pregona reflejan el estilo de trabajo de la institución					
<b>26</b>	Considero que la Universidad Innova y mejora continuamente para ser la líder en Manabí					
<b>27</b>	La Universidad me proporciona oportunidades para desarrollar mi formación profesional					
<b>28</b>	En mi tarea docente las cargas de trabajo están bien repartidas					
<b>29</b>	Considero que en la Institución se cumplen con las normas requeridas de seguridad y salud					
<b>30</b>	Considero que las autoridades de la Institución se preocupan por mantener un buen clima de trabajo					
<b>31</b>	Las autoridades hacen un seguimiento al plan de desarrollo institucional					
<b>32</b>	Considero que el ambiente laboral en el cual me desempeño es bueno					
<b>33</b>	Considero que mi labor docente contribuye a lograr los resultados esperados por la institución					
<b>34</b>	Considero que mis compañeros me consideran un buen líder en mis tareas académicas					
<b>35</b>	Cumplo con las tareas asignadas en mi carga académica de manera responsable y a tiempo					
<b>36</b>	A pesar de las limitaciones que se tienen, cumplo con los objetivos institucionales					
<b>37</b>	Los docentes cumplimos con los perfiles requeridos por la institución					
<b>38</b>	Considero que el capital intelectual docente es productivo en el desempeño de sus labores					
<b>39</b>	Se percibe una buena calidad del servicio ofrecido en esta Institución					
<b>40</b>	Estoy motivado para realizar mi trabajo					